Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570565
Centre d'intérêt: 260

Québec (Province) Comité provincial de l'enfance inadaptée.

L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport / du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) . -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1976.
2 v. (xxxvii, 693 p.) ; 28 cm.

Titre du dos: Rapport "COPEX". Code: 49-1019. Bibliogr.: p. 667-685. Dépouillement: v. 1. Bilan : analyse de la situation relative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. -- v. 2. Prospective : quelques jalons pour une politique d'éducation optimale de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Cote Dewey: 371.9'09714/Q3e Cote LC: LC/3984.2/.Q3

Descripteur(s): *Difficulté d'apprentissage *Inadaptation scolaire *Enfant inadapté *Enfant handicapé *Education spéciale *Services pédagogiques *Administration *Financement *Politique gouvernementale *Rôle du gouvernement *Prospective *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Québec (Province) Ministère des Affaires sociales

La convention collective entre les associations d'instituteurs et les représentants des commissions scolaires prévoyait, en juin 1968, la création d'un Comité provincial de l'enfance inadaptée. Le décret, promulgué en décembre 1972 et tenant lieu de convention collective assurait la création d'un comité similaire et lui assignait un mandat identique. Dès sa première réunion, le Comité décidait d'axer ses travaux sur les fonctions décrites aux articles 4 et 5 du mandat: préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée; préparer des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Une première partie, bilan critique de la situation, porte sur l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le dénombrement de ces enfants, l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques, le financement de ces services et l'intervention du ministère de l'Education. La deuxième partie, consacrée à la prospective, s'accompagne des 62 recommandations formulées dans la première partie et en reprend les éléments les plus significatifs pour l'élaboration d'une politique.

Au terme de son rapport, le Comité souligne l'importance pour le ministère de l'Education d'adopter une politique officielle pour l'éducation optimale des enfants en difficulté. Cette politique devrait mettre l'accent sur l'intégration des enfants dans l'école et les classes régulières ainsi que sur l'intégration des mesures spéciales dans le secteur régulier d'enseignement. Cette politique pourrait s'implanter très rapidement à la condition, toutefois, que parents, enseignants et administrateurs scolaires soient sensibilisés et préparés à cette approche éducative.

Type de document: q

EDUQ 8570565

ouvernement du Québec
stère de l'Éducation

L'ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUÉBEC

Rapport du Comité provincial
de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué
en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu
de convention collective entre les
instituteurs et les commissions scolaires
et les commissions régionales

EDUQ 8570565

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

L'ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUÉBEC

Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Québec, 1976

RAPPORT DU COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE COPEX 1974-76

PRÉAMBULE:

Le Comité provincial de l'enfance inadaptée,
COPEX, 1974-76

L'éducation de l'enfance
en difficulté d'adaptation
et d'apprentissage
au Québec

PREMIÈRE PARTIE:

BILAN

Analyse de la situation
relative à l'éducation de l'enfance
en difficulté d'adaptation
et d'apprentissage

DEUXIÈME PARTIE:

PROSPECTIVE

Quelques jalons pour
une politique d'éducation optimale
de l'enfance en difficulté
d'adaptation et d'apprentissage

LES RECOMMANDATIONS

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES ANNEXES

Dépôt légal: 4e trimestre 1976
Bibliothèque nationale du Québec

A Monsieur Jean Bienvenue
Ministre de l'Education
Québec

Nous, membres du Comité provincial de l'enfance inadaptée, constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires, avons l'honneur de vous présenter un rapport sur l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.

présidente

Nicole Ranger Desrochers

Arthur Dubé

Thelma Mazerolle-Hunter

Donald Bouffard

Joan Dougherty

Clément St-Hilaire

secrétaire

Québec, le 2 septembre 1976

RAPPORT DU COMITE PROVINCIAL
DE L'ENFANCE INADAPTEE
COPEX 1974-76

L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC

Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, soumis au ministre de l'Education du Québec, le 2 septembre 1976.

Le Comité provincial de l'enfance
inadaptée remercie les services
gouvernementaux, les organismes
et les personnes qui ont contribué
à la préparation de ce rapport.

RAPPORT DU COMITE PROVINCIAL
DE L'ENFANCE INADAPTEE
COPEX 1974-76

PREAMBULE: LE COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE, COPEX, 1974-76

L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC

PREMIERE PARTIE: BILAN

ANALYSE DE LA SITUATION RELATIVE
A L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

DEUXIEME PARTIE: PROSPECTIVE

QUELQUES JALONS POUR UNE POLITIQUE D'EDUCATION
OPTIMALE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

LES RECOMMANDATIONS

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES ANNEXES

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

PREAMBULE: LE COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE, COPEX, 1974-76.............................. XXI

INTRODUCTION.. XXII

1. LA NATURE ET LA COMPOSITION DU COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (COPEX).......................... XXIII

2. LE COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE 1974-76.... XXV

3. LE MANDAT DU COMITE................................. XXVIII

4. LES TRAVAUX DU COMITE............................... XXIX

4.1 PRIORITES.. XXIX

4.2 DOSSIERS... XXXI

4.3 REUNIONS... XXXII

4.4 CONSULTATION... XXXII

4.5 RAPPORT SPECIAL...................................... XXXV

4.6 RAPPORT GENERAL...................................... XXXV

CONCLUSION.. XXXVII

L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE
AU QUEBEC

PREMIERE PARTIE: BILAN

ANALYSE DE LA SITUATION RELATIVE
A L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 1: L'ORIENTATION DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC.................... 6

INTRODUCTION.. 7

1.1 L'EVOLUTION DES SERVICES EDUCATIFS DESTINES AUX ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.. 9

1.1.1 Situation avant les années '60...................... 9

1.1.2 Situation à partir des années '60.................. 12

1.2 LA RECHERCHE D'UNE POLITIQUE EDUCATIVE................ 15

1.3 LA PREVALENCE DU MODELE MEDICAL DANS UN SYSTEME D'ENSEIGNEMENT PARALLELE.............................. 23

1.3.1 Modèle médical..................................... 23

1.3.2 Système d'enseignement parallèle.................... 25

CONCLUSION.. 28

RECOMMANDATIONS... 30

CHAPITRE 2: LA POPULATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE................ 32

INTRODUCTION.. 34

2.1 LES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE: DEFINITION ET CLASSIFICATION........................... 35

2.1.1 Définition de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.................................. 35

2.1.2 Classification des difficultés d'adaptation et d'apprentissage................................... 36

TABLE DES MATIERES

2.2 L'EVALUATION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.................................. 48

2.3 L'INCIDENCE THEORIQUE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.................................. 58

2.4 LA CLIENTELE DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.................................. 64

2.4.1 Clientèle dans le réseau de l'Education: secteur public.. 65

2.4.1.1 Evolution de la population en difficulté de 1960-61 à 1975-76.................................. 65
2.4.1.2 Situation au plan régional en 1973-74.............. 70
2.4.1.3 Prévision de développement......................... 74

2.4.2 Clientèle dans le réseau de l'Education: secteur privé... 77

2.4.2.1 Evolution de la population en difficulté de 1970-71 à 1975-76.................................. 77
2.4.2.2 Situation au plan régional......................... 79
2.4.2.3 Prévision de développement........................ 81

2.4.3 Clientèle dans le réseau des Affaires sociales....... 84

2.4.3.1 Evolution de l'enfance en difficulté dans les établissements du M.A.S............................ 84
2.4.3.2 La scolarisation de l'enfance en difficulté dans le réseau des Affaires sociales............... 89

CONCLUSION.. 94

RECOMMANDATIONS... 98

ANNEXES AU CHAPITRE 2..................................... 102

CHAPITRE 3: L'INTERVENTION DES SERVICES PEDAGOGIQUES....... 133

INTRODUCTION.. 135

TABLE DES MATIERES

3.1 LA NATURE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE................ 137

3.1.1 Prédominance de l'intervention pédagogique en milieu scolaire.................................... 137

3.1.2 Les divers aspects de l'intervention pédagogique...... 137

3.1.3 Les objectifs de l'intervention pédagogique........... 140

3.1.4 L'instrumentation pédagogique et la diffusion de l'information.. 142

3.2 L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC..................... 147

3.2.1 L'administration des services pédagogiques............ 148

3.2.1.1 Les droits et obligations en matière d'éducation.... 148
3.2.1.1.1 Cadre légal 148
3.2.1.1.2 Etat de la situation.............................. 151
3.2.1.2 La prise en charge de l'enseignement spécial par les commissions scolaires....................... 155
3.2.1.2.1 Politique actuelle................................ 155
3.2.1.2.2 Etat de la situation.............................. 156
3.2.1.3 Le service d'adaptation scolaire dans la structure de la commission scolaire.......................... 158
3.2.1.3.1 Politique actuelle................................ 158
3.2.1.3.2 Etat de la situation.............................. 158
3.2.1.4 L'encadrement et la supervision des services pédagogiques destinés à l'enfance en difficulté..... 160
3.2.1.4.1 Politique actuelle................................ 160
3.2.1.4.2 Etat de l'encadrement et de la supervision en 1973-74.. 165
3.2.1.4.3 Etat de l'encadrement et de la supervision en 1974-75.. 167
3.2.1.4.4 Etat de la formation du personnel d'encadrement et de supervision........................... 169
3.2.1.4.5 La problématique relative à l'encadrement et à la supervision............................. 171

3.2.2 L'organisation des services pédagogiques............. 181

3.2.2.1 Les modalités d'organisation de services spéciaux d'enseignement.................................. 181

TABLE DES MATIERES

3.2.2.2 Les modalités d'organisation des écoles spéciales et des classes spéciales.......................... 187
3.2.2.2.1 Politique actuelle.............................. 187
3.2.2.2.2 Intégration des enfants dans le réseau scolaire.... 188
3.2.2.3 L'influence des modalités actuelles d'organisation des services spéciaux d'enseignement sur l'organisation des services réguliers d'enseignement....... 194
3.2.2.4 Eléments d'orientation pour une politique d'intégration.. 197

3.3 L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DU SECTEUR PUBLIC POUR LES ENFANTS DES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES....... 203

3.3.1 Le partage des responsabilités entre le réseau de l'éducation et celui des Affaires sociales............ 204

3.3.1.1 Responsabilités respectives des deux ministères...... 204
3.3.1.2 Responsabilités respectives des établissements et des commissions scolaires....................... 205

3.3.2 Les modalités de prise en charge des responsabilités d'enseignement.................................. 207

3.3.3 Les dispositions administratives.......................... 209

3.3.3.1 Immobilisation.................................... 209
3.3.3.2 Personnel... 209
3.3.3.3 Fournitures....................................... 210
3.3.3.4 Transport... 211

3.3.4 La poursuite de la politique de scolarisation.......... 211

3.4 LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET D'AUTRES TYPES DE PERSONNEL A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC.................................. 214

3.4.1 Les clauses normatives concernant le personnel enseignant qui participe à l'offre des services pédagogiques à l'enfance en difficulté................ 215

3.4.1.1 Les rapports maître/élèves.......................... 215
3.4.1.2 Les effectifs consentis en fonction des rapports maître/élèves.............................. 218

TABLE DES MATIERES

3.4.1.2.1 Evolution des effectifs de 1972-73 à 1974-75 218
3.4.1.2.2 Situation de la clientèle et des effectifs enseignants en 1975-76........................... 220
3.4.1.3 L'application du Décret et son influence en matière d'éducation de l'enfance en difficulté......... 225
3.4.1.3.1 Rapports maître/élèves............................ 225
3.4.1.3.2 Spécialistes et aides.............................. 229
3.4.1.3.3 Charge de travail de l'enseignant................. 237
3.4.1.3.4 Autres clauses..................................... 238
3.4.1.4 Considérations générales............................ 244
3.4.1.4.1 Principes.. 244
3.4.1.4.2 Applications....................................... 245

3.4.2 La formation et la qualification du personnel qui participe à l'offre des services pédagogiques.......... 252

3.4.2.1 Formation du personnel enseignant.................... 252
3.4.2.1.1 Etat de la formation du personnel enseignant....... 253
3.4.2.1.2 Problématique de la formation des enseignants...... 261
3.4.2.1.3 Solutions à court et à long terme.................. 266
3.4.2.2 Problématique de la qualification légale appropriée.. 271
3.4.2.3 Formation du personnel de réadaptation et de support.. 277

CONCLUSION.. 284

RECOMMANDATIONS... 291

ANNEXES AU CHAPITRE 3.. 304

CHAPITRE 4: L'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES..... 343

INTRODUCTION... 345

4.1 LE CHAMP D'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES.... 346

4.1.1 Les objectifs communs des services parapédagogiques et des services pédagogiques........................... 346

4.1.2 Les divers aspects de l'intervention.................. 347

TABLE DES MATIERES

4.2 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DE L'EDUCATION.................................. 352

4.2.1 Etat de la situation des services et des ressources pour l'ensemble de la clientèle scolaire du secteur public en 1973-74.................................. 352

4.2.1.1 Les services.................................. 352
4.2.1.2 Les objectifs des services.................................. 353
4.2.1.3 Les activités prioritaires, les structures de participation et les projets.................................. 354
4.2.1.4 Les ressources.................................. 356

4.2.2 Les responsabilités assumées par les services parapédagogiques à l'égard de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.................................. 359

4.2.2.1 Les objectifs actuels.................................. 359
4.2.2.2 Les fonctions actuelles des services pédagogiques.................................. 361
4.2.2.3 Orientation des services parapédagogiques vers des fonctions nouvelles.................................. 363

4.3 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES.................................. 369

4.3.1 La responsabilité du ministère des Affaires sociales dans le domaine des services de santé et des services sociaux.................................. 369

4.3.2 Les services de santé en milieu scolaire et les besoins de l'enfance en difficulté.................................. 372

4.3.2.1 Les orientations générales.................................. 372
4.3.2.2 Les ressources humaines.................................. 373
4.3.2.3 Les besoins de la clientèle scolaire y inclus l'enfance en difficulté.................................. 374

4.3.3 Les services sociaux en milieu scolaire et les besoins de l'enfance en difficulté.................................. 376

4.3.3.1 Les objectifs.................................. 376

TABLE DES MATIERES

4.3.3.2 Les ressources humaines.......................... 377
4.3.3.3 Les besoins de la clientèle scolaire y inclus l'enfance en difficulté.......................... 379

4.4 LES SERVICES RELATIFS A LA MISE AU TRAVAIL ET A L'INSERTION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE.......... 386

4.4.1 La mise au travail.......................... 386

4.4.2 La réinsertion sociale.......................... 388

CONCLUSION.......................... 393

RECOMMANDATIONS.......................... 397

ANNEXES AU CHAPITRE 4.......................... 400

CHAPITRE 5: LE FINANCEMENT DES SERVICES.......................... 408

INTRODUCTION.......................... 410

5.1 LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PUBLIC...... 411

5.1.1 Politiques et modalités de financement.......................... 411

5.1.1.1 La Loi des subventions aux commissions scolaires.......................... 411
5.1.1.2 Les règles budgétaires.......................... 413
5.1.1.3 Calcul de l'enveloppe budgétaire.......................... 415
5.1.1.4 Influence des règles budgétaires sur le développement des services.......................... 417

5.1.2 Estimation des coûts de financement des services...... 422

5.1.3 Réflexion critique sur le financement des services.......................... 427

5.2 L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PRIVE.......................... 439

5.2.1 Politiques et modalités d'organisation et de financement.......................... 439

TABLE DES MATIERES

5.2.1.1 L'organisation des institutions privées............ 439
5.2.1.2 Le financement.................................... 440
5.2.1.3 Le contrôle et la supervision des institutions privées.. 443

5.2.2 Etat de la situation de l'organisation et du financement.. 443

5.2.2.1 Etat de l'organisation............................ 443
5.2.2.2 Etat du financement............................... 445

5.2.3 Réflexion critique sur l'organisation et le financement des services.............................. 447

5.3 LES BOURSES POUR HANDICAPES.......................... 451

5.3.1 Nature du programme................................. 451

5.3.2 Coût du programme................................... 453

5.3.3 Réflexion critique sur le programme.................. 453

CONCLUSION.. 458

RECOMMANDATIONS... 460

ANNEXES AU CHAPITRE 5..................................... 464

CHAPITRE 6: L'INTERVENTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION...... 472

INTRODUCTION.. 474

6.1 LES RESPONSABILITES DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'EGARD DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE.................... 475

6.1.1 Les principales unités administratives concernées par l'éducation des enfants en difficulté............ 475

6.1.2 La situation relative aux objectifs, aux réalisations et aux projets concernant l'éducation des enfants en difficulté........................... 479

TABLE DES MATIERES

6.1.2.1 L'élaboration d'un plan global de développement rationnel et opérationnel des services et des ressources humaines et matérielles dans le secteur de l'inadaptation.................................. 480
6.1.2.2 La préparation de guides pédagogiques et de programmes d'études et le développement de moyens techniques pour l'enseignement à l'enfance en difficulté.............................. 483
6.1.2.3 L'organisation rationnelle des services et le développement des ressources humaines pour l'éducation des enfants en difficulté................ 489
6.1.2.4 L'échéancier de réalisation des projets en cours..... 498

6.1.3 Quelques considérations générales...................... 502

6.2 LA RESTRUCTURATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION ET L'ADMINISTRATION DES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.. 505

6.2.1 Le projet de restructuration administrative du secteur élémentaire et secondaire du ministère de l'Education et l'organisation des services à l'enfance en difficulté.............................. 505

6.2.1.1 Bref aperçu.. 505

6.2.1.2 Quelques principes de base........................... 506
6.2.1.3 Proposition du Comité................................ 508

6.2.2 La décentralisation de l'administration en éducation... 510

6.2.2.1 Aperçu du projet de décentralisation................. 510
6.2.2.2 La préoccupation de l'enfance en difficulté dans une perspective de décentralisation.................. 513

6.3 LA CONCERTATION INTERMINISTERIELLE ET LES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE................................ 520

6.3.1 Les orientations et les politiques..................... 520

6.3.2 Les définitions, les classifications et les critères.. 522

TABLE DES MATIERES

6.3.3 Les interventions et les mesures spéciales en matière de services pédagogiques et parapédagogiques 522

6.3.4 Un comité interministériel permanent de planification et de coordination des ressources pour l'enfance en difficulté 524

CONCLUSION 528

RECOMMANDATIONS 531

ANNEXE AU CHAPITRE 6 536

DEUXIEME PARTIE: PROSPECTIVE

CHAPITRE 7: QUELQUES JALONS POUR UNE POLITIQUE D'EDUCATION OPTIMALE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE 542

INTRODUCTION 544

7.1 L'ENFANT EN DIFFICULTE ET SON DROIT A L'EDUCATION OPTIMALE 547

7.1.1 Les besoins de l'enfant en difficulté 547

7.1.2 Le droit de l'enfant à l'éducation optimale 550

7.2 L'INTERVENTION EDUCATIVE AUPRES DE L'ENFANT EN DIFFICULTE 557

7.2.1 La nature de l'intervention éducative 557

7.2.2 Les buts de l'intervention éducative 561

7.2.2.1 Les buts généraux 561
7.2.2.2 Les buts particuliers 562

TABLE DES MATIERES

7.2.2.3 Les objectifs particuliers pour l'enfance en difficulté.. 564

7.2.3 L'orientation fondamentale de l'intervention éducative.. 571

7.3 LA RESPONSABILITE DU SECTEUR REGULIER A L'EGARD DE L'ENFANT EN DIFFICULTE.............................. 581

7.3.1 Un milieu ouvert et accueillant...................... 581

7.3.2 Des interventions préventives et correctives.......... 582

7.3.3 Une prise en charge dans un milieu normal............. 586

7.3.4 Une intervention éducative centrée sur les besoins de l'enfant.. 588

7.3.5 Une scolarisation prolongée.......................... 591

7.4 L'ORGANISATION DES MESURES SPECIALES................... 593

7.4.1 L'intervention spécialisée........................... 593

7.4.2 Une formule normalisante pour l'organisation des mesures spéciales: le système en cascade.............. 594

7.4.2.1 Illustration...................................... 594
7.4.2.2 Caractéristiques.................................. 596
7.4.2.3 Niveaux d'intégration............................. 600

7.4.3. Quelques conditions d'efficacité dans l'organisation des mesures spéciales d'enseignement............ 606

7.4.3.1 L'évaluation de la qualité et de l'efficacité des mesures spéciales............................ 606
7.4.3.2 L'évaluation de l'enfant.......................... 607

7.5 LES RESSOURCES HUMAINES REQUISES POUR L'EDUCATION OPTIMALE DE L'ENFANT EN DIFFICULTE...................... 610

7.5.1 Des conditions préalables à l'organisation et au développement des ressources humaines................. 610

TABLE DES MATIERES

7.5.2 L'action des ressources humaines diversifiées.......... 611

7.5.2.1 L'action professionnelle enseignante................ 611
7.5.2.2 L'action professionnelle non enseignante............ 614
7.5.2.3 L'action des techniciens, des auxiliaires et des volontaires.................................... 615

7.6 DES COLLABORATIONS NECESSAIRES......................... 617

7.6.1 Le rôle des parents................................. 617

7.6.2 Le rôle de l'école.................................. 619

7.6.3 Le rôle de la commission scolaire................... 620

7.6.4 Le rôle du ministère de l'Education................. 622

7.6.5 Le rôle de certains autres ministères, dans une perspective de concertation interministérielle......... 625

CONCLUSION... 627

ANNEXE AU CHAPITRE 7...................................... 631

LES RECOMMANDATIONS DU COMITE.............................. 639

BIBLIOGRAPHIE... 666

1. LISTE DES DOCUMENTS CITES 667

2. AUTRES DOCUMENTS CONSULTES.............................. 681

LISTE DES ANNEXES... 687

PREAMBULE

LE COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE

COPEX 1974-76

INTRODUCTION

La convention collective entre les associations d'instituteurs et les représentants des commissions scolaires prévoyait, en juin 1968, la création d'un Comité provincial de l'enfance inadaptée composé de personnes nommées par le ministre de l'Education après consultation auprès des organismes représentatifs tant des employeurs que des employés dans le secteur public de l'enseignement élémentaire et secondaire. Le Décret, promulgué en décembre 1972 et tenant lieu de convention collective entre les mêmes parties, assurait la création d'un comité similaire et lui assignait un mandat identique axé sur l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

En guise de préambule, nous considérerons la nature et la composition du Comité provincial de l'enfance inadaptée prévu au Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs, d'une part, et les commissions scolaires et les commissions régionales, d'autre part. Nous décrirons brièvement le mandat et l'action de ce Comité depuis sa formation.

1. LA NATURE ET LA COMPOSITION DU COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (COPEX)

Le Comité provincial de l'enfance inadaptée est un comité consultatif qui relève du ministère de l'Education et qui a été constitué en vertu de l'annexe X du Décret promulgué par l'arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972 et tenant lieu de convention collective entre les instituteurs, d'une part, et les commissions scolaires et les commissions régionales, d'autre part.[1] L'annexe X du Décret stipule:

> "Le ministère de l'Education consulte la C.E.Q., la P.A.P.T., la P.A.C.T., la F.C.S.C.Q. et la Q.A.P.S.B., et nomme 6 ou 10 membres au Comité provincial de l'enfance inadaptée. Il lui appartient de nommer le président. Les membres du comité siègent exclusivement à cause de leur compétence et expérience de l'enfance inadaptée."[2]

---

[1] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, pp. 123-126.

[2] *Ibid*., p. 125.

Les membres du Comité ont été désignés par leur organisme respectif et nommés par le ministère de l'Education.

De janvier à août 1974, la présidence du Comité a été assumée par monsieur Maurice Mercier, sous-ministre adjoint au ministère de l'Education; puis, à partir de septembre 1974, elle a relevé de mademoiselle Thérèse Baron, sous-ministre adjoint au même ministère.

En avril 1974, le ministère de l'Education affectait au Comité monsieur Clément St-Hilaire à titre de secrétaire exécutif permanent, suite à un prêt de services obtenu de la Commission des écoles catholiques de Québec par le ministère de l'Education.

2. LE COMITE PROVINCIAL DE L'ENFACE INADAPTEE, 1974-76

Membres	Organismes
Thérèse Baron, présidente du Comité, B.A., L. péd., Diplôme en orientation scolaire, Diplôme supérieur d'enseignement, Sous-ministre adjoint à l'éducation, Québec.	Ministère de l'Education (M.E.Q.)
Nicole Ranger-Durocher,[3] B. péd., Bacc. spéc. (enfance inadaptée), M.A. (Orthopédagogie), Brevet d'enseignement **spécialisé** (enfance exceptionnelle) Enseignante (rééducation) école Victor-Doré, Montréal.	Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
Ralph Ross,[4] Class 1 Teaching Certificate, Diploma in Special Education, Teacher, Department Head (Academic Coordinator) 1974-75, Vice-Principal, John Grant High School, 1975-76, Montreal.	Provincial Association of Protestant Teacher (P.A.P.T.)
Thelma Mazerolle-Hunter,[5] B.A., L. péd., Class 1 Teaching Certificate, Diploma in Special Education, Diplôme en orientation scolaire, Diplôme en psychologie expérimentale, Enseignante (spécialiste en français, langue seconde) Beaconsfield.	Provincial Association of Catholic Teachers (P.A.C.T.)

---

[3] Membre du Copex depuis le début, madame Nicole Ranger-Durocher devenait en plus, le 1er juillet 1975, grâce au prêt de services obtenu de la Commission des écoles catholiques de Montréal, par le ministère de l'Education, personne ressource à la fois pour les travaux du COPEX et pour ceux de la Mission interministérielle pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales.

[4] Monsieur Ralph Ross siégeait à partir de juin 1974, monsieur Donald Peacock ayant participé, à titre de vice-président du P.A.P.T., à la première réunion du Comité en mai 1974.

[5] Madame Thelma Mazerolle-Hunter était nommée en septembre 1974 et siégeait à partir de cette date.

Membres	Organismes
Arthur Dubé, B. péd., Diplôme supérieur d'enseignement (enfance exceptionnelle), Sous-directeur de la Division des services spéciaux, (coordonnateur en orthopédagogie) Commission des écoles catholiques de Montréal.	Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
Joan Dougherty,[6] B. Sc., M. Sc., Vice-Chairman of the Board and Chairman of the Executive Committee of the Protestant School Board of Greater Montreal,, Director of the Quebec Association Of Protestant School Boards.	Quebec Association of Protestant School Boards (Q.A.P.S.B.)
Clément Thibert,[7] B. psy., L. phil. (psy), Diplôme supérieur d'enseignement, Directeur du Service de l'enfance inadaptée, ministère de l'Education, Québec.	Ministère de l'Education (M.E.Q.)
Donald Bouffard,[8] Bacc. (sociologie), M.A. (criminologie), Diplôme de l'Ecole nationale de l'administration publique (E.N.A.-Paris), Criminologue, chef de Service, Conception des programmes, Direction de la Planification des Services sociaux, Ministère des Affaires sociales, Québec.	Ministère des Affaires sociales (M.A.S.)

---

[6] Madame Joan Dougherty remplaçait, à partir d'octobre 1974, madame Mary Whitehead qui avait été initialement désignée par la Q.A.P.S.B. et qui avait siégé de mai à septembre 1974.

[7] Monsieur Clément Thibert a siégé de mai 1974 à octobre 1975.

[8] La participation d'un représentant du ministère des Affaires sociales en la personne de monsieur Donald Bouffard, à partir du mois d'octobre 1974, faisait suite à la demande même du Comité provincial de l'enfance inadaptée.

Secrétaire

Clément St-Hilaire,[9] B.A., B. péd., L. sc. adm., Brevet A (enfance inadaptée),
Secrétaire du Comité,
ministère de l'Education,
Québec, (M.E.Q.)

Bibliographe

Denis Boucher, bibliographe à la Centrale des bibliothèques, ministère de l'Education, (M.E.Q.)

Secrétariat

Gertrude Plamondon

Lucienne Deschamps

Pierrette C. Savoie

Lucyelle Tremblay

---

[9] Monsieur Clément St-Hilaire a occupé le poste de secrétaire jusqu'au 1er juillet 1976, alors qu'il devenait fonctionnaire au ministère des Affaires sociales. Un membre du Comité, madame Nicole Ranger-Durocher, a accepté d'assurer l'intérim.

3. LE MANDAT DU COMITE

L'annexe X du Décret décrit ainsi les fonctions du Comité provincial de l'Enfance inadaptée:

"1 - recommander au ministère de l'Education des critères d'ouverture et d'organisation des classes spéciales;

"2 - après consultation avec les divers organismes et spécialistes du secteur enfance inadaptée, informer le ministère de l'Education de toutes modifications qu'il jugera opportun d'apporter aux critères;

"3 - le ministère de l'Education sollicitera l'avis du comité sur toutes questions relatives aux plans d'organisation de classes spéciales soumises par les commissions scolaires et qui s'écartent des critères établis;

"4 - préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée;

"5 - préparer, pour le bénéfice du ministère de l'Education, des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation;

"6 - veiller, en collaboration avec le ministère de l'Education, à ce qu'aucun élève ne demeure en classe spéciale plus de 2 ans sans que des spécialistes compétents procèdent à une réévaluation sérieuse de l'inadaptation."[10]

---

[10] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective ..., pp. 125-126.

4. LES TRAVAUX DU COMITE

4.1 Priorités

Dès sa première réunion, le Comité provincial de l'enfance inadaptée analysait son mandat et décidait d'axer principalement ses travaux sur les fonctions décrites aux articles 4 et 5 du mandat:[11]

> "4 - préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée;
>
> "5 - préparer, pour le bénéfice du ministère de l'Education, des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation."

---

[11] Un premier Comité formé en vertu de l'Entente provinciale (1968-72) avait considéré principalement les questions relatives aux critères d'ouverture et d'organisation des classes spéciales (article 1 du mandat) et aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants inadaptés (article 5 du mandat).

Il convenait également de tenir compte des responsabilités des deux ministères les plus directement concernés par les questions ayant trait à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, à savoir le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales.

En accordant la priorité à la planification et à la gestion des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Comité avait néanmoins décidé de considérer, en corollaire, les autres fonctions qui sont prévues dans son mandat et qui portent sur les objets suivants:

a) les critères d'ouverture et d'organisation des classes spéciales;

b) les modifications à ces critères;

c) les problèmes concernant les plans d'organisation des classes spéciales et mettant en cause les commissions scolaires qui s'écartent des critères établis;

d) les exigences relatives à l'évaluation et la réévaluation de l'inadaptation.

4.2 Dossiers

Dans la ligne de ses priorités d'action et des questions corollaires, le Comité a initialement décidé de constituer des dossiers dont les thèmes respectifs étaient les suivants:

1. - les clientèles d'enfants d'âge scolaire du ministère de l'Education (secteurs public et privé) et du ministère des Affaires sociales;

2. - les ressources humaines professionnelles du ministère de l'Education (secteurs public et privé) et du ministère des Affaires sociales;

3. - les ressources financières et les ressources en équipement du ministère de l'Education (secteurs public et privé) et du ministère des Affaires sociales;

4. - les politiques ministérielles et interministérielles de développement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

5. - les dispositions normatives dans une perspective de développement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Aux documents recueillis auprès des ministères de l'Education et des Affaires sociales, se sont ajoutés un certain nombre de documents provenant de ministères, d'organismes publics ou privés et de personnes du Québec et même de l'extérieur.

4.3 Réunions

Suite à l'adoption d'une orientation du travail et d'un cadre d'expertise, le Comité a consacré la première année de son mandat à la constitution et à l'analyse de ses dossiers. Au cours de la deuxième année de son mandat, le Comité a procédé à la rédaction de son rapport sur l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.

Du 1er mai 1974 au 26 août 1976, le Comité a siégé à 28 reprises, pour un total de 63 jours de réunions, auxquels s'ajoutent les jours que les membres ont individuellement consacrés à la réflexion, à l'examen et à l'annotation des textes préliminaires, et à la consultation.

4.4 Consultation

Le Comité a rencontré des groupes et des personnes intéressés à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au cours de certaines de ses réunions ou lors de rencontres structurées dans le cadre de congrès ou de colloques.

Rencontres formelles de consultation

. Participation au XIIe congrès du C.Q.E.E. (Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle), à Québec,	le 16 novembre 1974
. Rencontre avec mademoiselle Jeannine Guindon, directrice de l'école de psycho-éducation à Montréal,	le 11 décembre 1974
. Rencontre du COPEX avec monsieur Germain Halley, directeur du Service général des personnels des organismes d'enseignement, et avec madame Kathleen Francoeur-Hendriks, directrice à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire,	le 6 mars 1975
. Atelier de travail du Québec Special Educators Association, à Montréal,	le 3 mai 1975
. Rencontre avec les sous-ministres des Affaires sociales et de l'Education impliqués dans les dossiers interministériels relatifs à l'enfance inadaptée,	le 16 mai 1975
. Participation au VIe colloque du Service de l'enfance inadaptée, à Québec,	le 3 juin 1975
. Rencontre avec monsieur Normand Giroux, vice-doyen à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke,	les 25-26-27 août 1975
. Participation au XIIIe congrès du C.Q.E.E. (Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle), à Montréal,	les 31 octobre et 1 novembre 1975
. Atelier de travail du Q.S.E.A. (Quebec Special Educators Association), à Montréal,	les 13-14 novembre 1975

Autres rencontres

S'ajoutent à ces réunions officielles, de nombreuses rencontres personnelles des membres du Comité avec des personnes ou des groupes. Mentionnons, entre autres, une rencontre avec des fonctionnaires du ministère de l'Education nationale de France, monsieur Pierre Dague, professeur à l'Ecole nationale de formation des maîtres à Suresne, le 4 novembre 1975, puis monsieur Raymond Toraille, inspecteur général chargé du secteur de l'éducation spécialisée, et monsieur Roger Bernabeu, chargé du Bureau de formation des personnels de l'adaptation et de l'éducation spécialisée, le 9 novembre 1975. Mentionnons également une participation au congrès du Council for Exceptional Children, à Toronto, les 6, 7 et 8 novembre 1975, et enfin, une rencontre avec monsieur Gérard Barbeau, directeur général du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

De plus, à l'occasion de rencontres avec des commissions scolaires et des établissements du ministère des Affaires sociales, des membres du Comité ont pu s'informer sur les besoins concrets de la population scolaire en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et examiner la pertinence des hypothèses à l'étude.

Enfin, des membres du Comité se sont donné des groupes consultatifs à l'intérieur de leur organisme professionnel respectif. Citons à titre d'exemple, le comité de cinq enseignants spécialisés en enfance inadaptée de la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.).

4.5 Rapport spécial

Le 20 octobre 1975, la présidente du Comité transmettait officiellement à monsieur Pierre Martin, sous-ministre de l'Education, les recommandations du Comité provincial de l'enfance inadaptée relatives aux clauses normatives de l'Entente provinciale. Le document déposé s'intitulait: Les clauses normatives de l'Entente provinciale relatives aux services éducatifs dispensés aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Recommandations. Le Comité provincial de l'enfance inadaptée (annexe X du Décret). Ces recommandations ne touchaient qu'une section du présent rapport.

Le 12 février 1976, la présidente du Comité communiquait au sous-ministre Pierre Martin les autres recommandations du Comité touchant l'annexe X du Décret et portant sur le maintien du Comité provincial, les définitions des catégories d'inadaptation et le rôle consultatif du Comité relativement aux projets spéciaux.

4.6 Rapport général

Le Comité a voulu faire une analyse objective de la situation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec.

Il s'est efforcé d'obtenir, d'examiner et, au besoin, de produire la documentation essentielle et pertinente relativement à l'objet général de son mandat.

Il s'est appuyé sur l'expérience, la compétence et l'engagement professionnel de ses membres pour faire l'examen le plus complet possible des questions soulevées par l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Il a pu utiliser les rencontres professionnelles, les colloques et congrès tenus par des groupes intéressés à l'enfance inadaptée pour s'informer des besoins et vérifier ses hypothèses.

Il regrette cependant de ne pas avoir pu compléter son expertise par le recours à un plus grand nombre de spécialistes, le dépouillement systématique de toute la littérature existante et l'examen sur place des expériences novatrices, au Québec, dans les autres provinces ou à l'étranger.

Le Comité a choisi d'exposer le fruit de ses réflexions, de ses travaux et de ses consultations dans un rapport à deux volets:

. le premier volet présente un bilan de la situation relative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi qu'un certain nombre de recommandations;

. le second volet propose en prospective des éléments d'orientation en vue de l'adoption d'une politique éducative apte à promouvoir le développement optimal de tout enfant en difficulté.

CONCLUSION

Soucieux de favoriser la qualité de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Comité a voulu relever le défi de faire le point sur la situation des services destinés à ces enfants et proposer des éléments de correction et d'orientation.

Ainsi, le Comité vise à convaincre les autorités ministérielles de la pertinence d'un développement progressif, cohérent et concerté, coordonné et efficace des services d'éducation, de réadaptation et de rééducation en faveur des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en s'appuyant sur les données les plus récentes de la pédagogie.

Il insiste sur la nécessité pour le ministère de l'Education d'adopter à cet égard, une politique éducative officielle susceptible d'orienter, d'activer la confiance et de soutenir le dynamisme et la coopération des instances décentralisées, des organismes et des personnes intéressées à l'enfance en difficulté au Québec.

PREMIÈRE PARTIE

BILAN

ANALYSE DE LA SITUATION RELATIVE À L'ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

RAPPORT DU COMITE PROVINCIAL
DE L'ENFANCE INADAPTEE
(COPEX)

PREMIERE PARTIE

BILAN

ANALYSE DE LA SITUATION RELATIVE A L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

PREMIERE PARTIE

BILAN

ANALYSE DE LA SITUATION RELATIVE A L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 1. L'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

CHAPITRE 2. La population de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

CHAPITRE 3. L'intervention des services pédagogiques.

CHAPITRE 4. L'intervention des services parapédagogiques.

CHAPITRE 5. Le financement des services.

CHAPITRE 6. L'intervention du ministère de l'Education.

CHAPITRE 1

L'ORIENTATION DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC

CHAPITRE 1

L'ORIENTATION DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC

INTRODUCTION

1.1 L'évolution des services éducatifs aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1.2 La recherche d'une politique éducative.

1.3 La prévalence du modèle médical dans un système d'enseignement parallèle.

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

INTRODUCTION

Sous diverses expressions comme "enfance exceptionnelle", "enfance inadaptée", "enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage" --- expressions qui ont d'ailleurs évolué dans le temps afin de stigmatiser le moins possible les enfants ainsi identifiés --- on désigne, dans la terminologie pédagogique, les enfants qui, en raison d'une difficulté sur le plan du développement physique, intellectuel, affectif ou social, ou même, sur le plan de l'acte d'apprentissage, ne peuvent suivre le rythme normal et, par conséquent, ne peuvent profiter pleinement du programme scolaire régulier sans des mesures spéciales et appropriées.

Au Québec, il faut attendre la décennie 60 avant que le problème de l'enfance alors dite "exceptionnelle" ne se pose avec évidence en milieu scolaire public et ne bénéficie d'une attention particulière et d'un soutien progressif de la part de l'Etat. En effet, c'est surtout à compter de l'implantation d'une vaste réforme de l'enseignement, inspirée par les recommandations du Rapport Parent,[1] que les institutions scolaires, notamment dans le secteur public, ont commencé à développer des services éducatifs de plus en plus diversifiés en faveur des enfants atteints par des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

---

[1] Québec, Gouv. du Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport, II. Les structures pédagogiques du système scolaire, par Mgr Alphonse-Marie Parent et autres (4e éd.; Québec, 1964), 404 p.

Avant de faire le point sur l'état actuel de l'éducation en faveur de ces enfants, il importe de faire une brève rétrospective de l'évolution des services éducatifs mis à leur disposition, au cours des années, dans le monde de l'enseignement. Il convient également d'évoquer l'orientation idéologique en vertu de laquelle l'éducation leur est devenue accessible ou en d'autres termes, de comprendre les éléments épars de politique éducative qui se sont manifestés au fur et à mesure que les services se développaient. Enfin, il importe d'identifier la nature du modèle d'intervention dont l'organisation scolaire s'est inspirée pour répondre à leurs besoins et, par voie de conséquence, de saisir les traits dominants du système d'éducation spéciale au Québec.

SECTION 1.1

L'EVOLUTION DES SERVICES EDUCATIFS DESTINES AUX ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

1.1.1 SITUATION AVANT LES ANNEES '60

L'éducation des enfants "exceptionnels" a connu partout des débuts lents et difficiles. Au Québec, c'est au cours des années '60, avec l'avènement de la réforme scolaire, que le droit de tout enfant à l'éducation a été consacré dans les faits. Avant la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle, les personnes sous-douées ou déviantes de la norme ne pouvaient guère aspirer à l'instruction prolongée et ne trouvaient guère leur place dans un système d'enseignement alors largement sous-développé.

Si l'évolution des services éducatifs en faveur des enfants "exceptionnels" demeure claire à l'esprit des personnes qui ont agi comme pionniers dans ce domaine surtout à partir des années '40, il n'existe guère d'études exhaustives sur l'histoire de l'éducation des exceptionnels dans la première moitié du XXe siècle. Il faut s'en remettre aux réflexions et remarques du Rapport Parent pour lever en grande partie le voile sur le sujet. Ainsi, dans le tome II sur les structures pédagogiques du système scolaire, les auteurs du rapport tentent de définir le rôle de l'Etat et des communautés religieuses, celui des autres associations et celui des commissions scolaires dans la prise en charge de l'éducation des exceptionnels.

Relativement au rôle de l'Etat et des communautés religieuses, ils écrivent:

> "Depuis un quart de siècle surtout s'est éveillé dans notre province un intérêt pour l'éducation des exceptionnels; bien des établissements se sont développés sous l'initiative de communautés religieuses ou de groupes de parents; mais l'action concertée et logique a manqué, ainsi qu'un plan d'ensemble visant à éviter les dédoublements coûteux et à assurer les meilleurs services possibles à chaque catégorie d'exceptionnels. Le rôle du gouvernement provincial, dans la plupart des cas, a consisté à fournir aux institutions d'assistance publique un budget destiné à défrayer le coût de la nourriture et des vêtements des enfants accueillis dans les crèches, les orphelinats, les écoles spéciales. Depuis le 19 janvier 1961, c'est le ministère de la Famille et du Bien-être social qui a la responsabilité de ces institutions; celles-ci ont relevé successivement du ministère de la Santé (jusqu'à 1946), du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse (après 1946), du ministère du Bien-être social (de 1958 à 1961). Quelques établissements sont entièrement financés par l'Etat qui a, par ailleurs, établi lui-même, en 1950, les écoles de protection de la jeunesse, destinées aux jeunes délinquants. Les établissements pour exceptionnels, tenus le plus souvent par des communautés religieuses, pourvoyaient eux-mêmes à l'instruction et à l' éducation des enfants, selon des programmes souvent peu conformes aux programmes officiels, avec un personnel parfois peu qualifié; le département de l'Instruction publique n'exerçait à peu près pas de contrôle sur l'enseignement donné à ces enfants; ce n'est qu'en 1959 que le ministère de la Famille et du Bien-être social organisa un Service des études pour les exceptionnels. Plus récemment, en 1961, le département de l'instruction publique nomma un conseiller pédagogique en éducation spéciale, pour s'occuper des exceptionnels des écoles publiques; et le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique créa, en 1961, une sous-commission de l'enfance exceptionnelle, rattachée au comité de permanence du Comité catholique." 2

---

[2] Commission royale d'enquête sur l'enseignement, *Rapport,II. Les structures pédagogiques* ..., pp. 337-338, art. 496.

Pour faire ressortir le rôle de certaines associations, en faveur des exceptionnels, les auteurs du rapport Parent constatent ce qui suit:

> "Du côté protestant, l'aide à l'enfance exceptionnelle a reposé, la plupart du temps, sur des associations privées de parents et sur l'aide de sociétés de bienfaisance. Du côté catholique, des groupes de parents ont, de la même façon, créé certaines écoles pour exceptionnels, qui vivent en grande partie de services bénévoles."[3]

A leur avis, rares sont les commissions scolaires qui, avant les années '60, aient développé des services éducatifs adéquats à l'intention des exceptionnels.

> "Quelques grandes commissions scolaires, comprenant leur responsabilité à l'égard des exceptionnels, ont organisé des classes dites "classes spéciales", ou assumé la juridiction d'écoles pour exceptionnels. Signalons aussi que l'article 576 de la Loi de l'instruction publique (1961-62) étend la juridiction des commissions scolaires régionales sur tout le niveau élémentaire pour ce qui concerne l'enfance exceptionnelle. On compte environ 300 classes auxiliaires pour enfants sous-doués dans la province, chacune accueillant 15 élèves en moyenne; il n'existe cependant pas de système de dépistage méthodique de ces enfants, qui souvent ne sont envoyés dans ces classes qu'après une 3e, 4e ou 5e année dans l'école ordinaire, lorsqu'on constate leur déficience."[4]

---

[3] Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport, II. Les structures pédagogiques ..., pp. 337-338, art. 497.

[4] Ibid., p. 338, art. 498.

1.1.2 SITUATION A PARTIR DES ANNEES '60[5]

Dès le début des années '60, les services éducatifs destinés à l'enfance "inadaptée" (enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) se développaient, dans le réseau scolaire, selon une progression régulière et continue, sous l'effet de nombreux facteurs conjoncturels favorables: création d'un ministère de l'Education, action d'un Bureau de l'enfance exceptionnelle créé en 1963 et devenu à l'automne 1969, le Service de l'enfance inadaptée à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, lancement d'une vaste campagne de régionalisation scolaire (Opération 55) et accent sur la responsabilité des commissions scolaires régionales à l'égard des "inadaptés", formulation de nombreuses règles administratives et salariales en faveur de l'éducation spéciale, signature de conventions collectives à l'échelle provinciale comportant des clauses pour l'éducation des enfants "inadaptés", etc.

L'influence de ces facteurs s'est manifestée notamment par une croissance des effectifs. Ainsi, dans le secteur public, la clientèle scolaire, qui s'établissait en 1960-61 à quelque 3 350 élèves exceptionnels, passait, au cours de la période s'étendant de 1964 à 1976, de 20 054 à 92 915 élèves inadaptés. Suite à la promulgation de la Loi de l'enseignement privé, en 1970, et à l'agrément des institutions privées pour fin d'éducation spéciale, on dénombrait 888 élèves inadaptés, dans ces institutions, en 1970-71; ce nombre passait à 1 467 élèves inadaptés pour l'année scolaire 1975-76.[6] En 1975-76, 234 commissions scolaires et 17 institutions privées offrent des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

[5] La situation actuellement exposée fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans les prochains chapitres.

Le réseau des établissements du ministère des Affaires sociales constitue également un lieu d'accueil pour des enfants inadaptés. Ces établissements recevaient 10 783 enfants en 1970-71; en 1974-75, on dénombrait 9 836 enfants inadaptés dans 107 centres d'accueil de réadaptation sans compter les quelque 1 800 places occupées par des enfants inadaptés dans une quinzaine de centres d'accueil de transition, de centres d'hébergement ou de centres hospitaliers. Pour fin de scolarisation, ces enfants sont considérés comme étant sous la juridiction de la commission scolaire du territoire où se trouve situé l'établissement qui les héberge.

---

[6] Il faut noter que les institutions privées avaient pris l'initiative de servir l'enfance "inadaptée" bien avant 1970. Cependant, des données statistiques manquent pour les services rendus par ces institutions avant l'époque de la mise en application de la Loi de l'enseignement privé.

Il convient de noter que, dès 1966, le ministère de la Famille et du Bien-être social et le ministère de l'Education adoptaient une politique conjointe en vertu de laquelle les commissions scolaires étaient appelées à recevoir dans leurs écoles des enfants hébergés dans les institutions d'assistance publique: orphelinats, institutions spécialisées et écoles de protection de la jeunesse.[7] En 1970, le ministère des Affaires sociales était créé par la fusion du ministère de la Santé et du ministère de la Famille et du Bien-être social. En 1973, le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education précisaient leur politique conjointe de scolarisation optimale des jeunes fréquentant les établissements du réseau des Affaires sociales et invitaient établissements et commissions scolaires à conclure des ententes en vue d'une scolarisation adaptée aux besoins. L'actualisation de cette politique a d'ailleurs constitué la raison d'être de la formation d'une mission connue sous le nom de "Mission interministérielle du ministère des Affaires sociales et du ministère de l'Education pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales," et dont les opérations se poursuivent activement depuis 1973.

---

[7] Arthur Tremblay, sous-ministre de l'Education, et Roger Marier, sous-ministre de la Famille et du Bien-être social, Lettre aux commissaires et aux syndics d'écoles et aux responsables d'assistance publique: orphelinats, institutions spécialisées et écoles de protection de la jeunesse, relevant du ministère de la Famille et du Bien-être social (Québec, le 31 août 1966), 2p.

SECTION 1.2

LA RECHERCHE D'UNE POLITIQUE EDUCATIVE

En 1964, les auteurs du Rapport Parent écrivaient:

> "Depuis un quart de siècle surtout s'est éveillé dans notre province un intérêt pour l'éducation des exceptionnels; bien des établissements se sont développés sous l'initiative de communautés religieuses ou de groupes de parents; mais l'action concertée et logique a manqué, ainsi qu'un plan d'ensemble visant à éviter les dédoublements couteux et à assurer les meilleurs services possibles à chaque catégorie d'exceptionnels."[8]

Les politiques du ministère de l'Education à l'égard de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, sans avoir fait l'objet d'une proposition à la fois écrite et officielle, globale et synthétique, se sont plutôt articulées, au cours des onze dernières années, à travers divers documents: les lois en vigueur, les règlements découlant des lois, les documents de la politique administrative et salariale, les règles budgétaires des commissions scolaires et des commissions régionales, les règles de gestion des commissions scolaires et enfin, les conventions collectives, y compris le dernier décret tenant lieu de convention collective. Ces documents contiennent des dispositions, qui, dans leur état actuel, constituent les éléments épars, incomplets et non-intégrés d'une politique d'accessibilité à l'éducation pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

[8] Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport, II. Les structures pédagogiques ..., p. 337.

En fait, le ministère de l'Education a joué initialement et il cherche encore à jouer un rôle d'animation en vue du développement des services pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il a d'abord suscité l'intérêt du milieu scolaire à la cause de l'éducation spéciale et facilité l'organisation de services éducatifs spéciaux. Subséquemment, au fur et à mesure que les services se développaient et se diversifiaient, le milieu scolaire réclamait un soutien additionnel sur les plans administratif et financier de la part du ministère de l'Education qui répondait aux voeux des commissions scolaires en accordant graduellement plus d'importance à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et en émettant des règles administratives, salariales et budgétaires, des règles de gestion, des exigences normatives ... destinées à favoriser le déploiement et l'encadrement des services d'éducation spéciale. Du même coup, le ministère se réservait le pouvoir de contrôler la conformité des institutions aux règles appelées à régir l'éducation des enfants "inadaptés" dans le monde de l'enseignement, particulièrement aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire.

En même temps que le ministère de l'Education continuait à jouer un rôle d'animation en incitant les organismes scolaires à réaliser des plans annuels,triennaux et quinquennaux de développement des services éducatifs pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le milieu scolaire, de son côté, formulait à l'égard du ministère des attentes en vue d'un soutien plus poussé et plus complet; il réclamait une orientation systématique, une politique globale pour fin d'éducation spéciale, ainsi que des guides et des programmes utiles pour fins d'organisation scolaire et d'intervention pédagogique, conformément aux intentions d'ailleurs exprimées par les responsables du Service de l'enfance inadaptée, une entité administrative au sein du ministère de l'Education.

Bref, le développement des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'est orienté et structuré en fonction du dynamisme du milieu scolaire, souvent sous la pression des parents et du public particulièrement après la publication du rapport CELDIC,[9] et sous l'impulsion et l'incitation des responsables de l'éducation spéciale au niveau de la gestion centrale du ministère de l'Education. Deux tendances se sont dégagées à l'occasion du développement des services: d'un côté, le ministère de l'Education a cherché à faire progresser l'étendue et la qualité des services en comptant sur les forces mêmes des institutions scolaires; d'un autre côté, le milieu scolaire s'est tourné vers le ministère pour obtenir de sa part une réponse conforme aux besoins des enfants au moyen d'une instrumentation appropriée et sous l'inspiration d'une vaste et véritable politique éducative. Incidemment, la recherche de cette politique pour l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représente un trait dominant qui a marqué le développement des services d'éducation spéciale au Québec.

En 1969, un comité conjoint interministériel élaborait un document intitulé Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée.[10] Ecrit sur la base d'un échange productif entre les ministères suivants:

---

[9] Commission d'étude sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (CELDIC), Un million d'enfants, Le rapport CELDIC sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens (Toronto, Crainford, 1970, 1970), 609 p.

[10] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de la Santé, de la Famille et du Bien-être social, Service d'information, Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée (Québec, c 1971), 40 p.

le ministère de l'Education, le ministère de la Famille et du Bien-être social et celui de la Santé, le ministère de la Justice et le ministère du Travail, le document évoquait les principes d'une action collective en faveur de l'enfance "inadaptée". Décrivant l'inadaptation et les enfants dits "inadaptés", il faisait ressortir les traits principaux du développement des ressources en leur faveur et examinait le rôle des divers agents appelés à intervenir dans un tel développement. Enfin, il identifiait les responsabilités interministérielles, la répartition des tâches entre les ministères et leur coordination. Suite à la rédaction de ce document, les ministères concernés se séparaient et tentaient de tracer isolément leur propre cheminement dans le dossier de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

En 1970, au cours de sa centième réunion, le Conseil supérieur de l'Education émettait un Avis sur les inadaptés.[11] Il formulait alors des recommandations touchant plusieurs aspects de la question: inventaire, classification, mesures premières, dépistage, intégration, prévention, programme d'étude, normes budgétaires, préparation des maîtres, structure du ministère de l'Education, structure des commissions scolaires régionales, collaboration interministérielle. Il insistait particulièrement sur la nécessité pour le ministère de l'Education de définir "une politique éducationnelle à l'égard des inadaptés." Malgré leur importance, les recommandations du Conseil ne se sont pas encore toutes actualisées.

---

[11] Québec, Gouv. du Québec, Conseil supérieur de l'Education, Avis sur les inadaptés, Extrait du procès-verbal de la 100e réunion du Conseil supérieur de l'Education, les 9 et 10 juillet 1970 (Annexe II), pp. 193-211).

Depuis 1970, le Service de l'enfance inadaptée prépare un projet de Politiques pour la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation.[12] Le document de travail situe le phénomène de l'inadaptation, expose la réponse de la pédagogie, propose une considération particulière de l'école, suggère une convergence des ressources du milieu en direction de l'école et, identifie les responsabilités du ministère de l'Education. Quoique révisé régulièrement depuis le moment de sa rédaction, ce projet de politiques n'a pas fait l'objet d'une reconnaissance officielle de la part des autorités du ministère de l'Education.

Le Service de l'enfance inadaptée s'est également engagé dans divers projets comme la rédaction de guides pédagogiques, la préparation de programmes pour la formation des coordonnateurs, des conseillers et des maîtres, la détermination d'un guide général d'organisation des ressources humaines, la participation à l'élaboration de plans régionaux de développement des ressources pédagogiques, des ressources humaines et des services, la consultation du milieu en vue d'un plan quinquennal de développement des écoles particulièrement pour les élèves semi-éducables, l'élaboration d'un plan pour l'éducation préscolaire de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage...

---

[12] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Politiques pour la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation (Ed. rev.; Québec, octobre 1972), vii-74-66 p.

Divers organismes et groupes de pression ont déjà incité le ministère de l'Education à enrichir l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au moyen des politiques, ressources et mesures appropriées. Mentionnons l'étude que la Corporation des enseignants du Québec[13] (aujourd'hui Centrale de l'enseignement du Québec) diffusait en mars 1973 et qui portait sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance inadaptée dans les différents centres universitaires du Québec. Rappelons également le mémoire soumis en juin 1973 au ministre de l'Education, suite à un colloque sur l'enfance "inadaptée" qui s'était tenu sur la Rive-Sud de la région montréalaise et qui avait permis à des citoyens, des parents, des enseignants et des administrateurs d'analyser des problèmes du secteur de l'enfance "inadaptée" et d'y suggérer des solutions relatives aux politiques, aux ressources humaines et à l'organisation pédagogique et administrative.[14] Pensons enfin aux souhaits souvent répétés par les coordonnateurs et conseillers en enfance "inadaptée" au cours des colloques ou stages auxquels ils ont été convoqués annuellement par le Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education.

---

[13] Corporation des enseignants du Québec, Etude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance inadaptée dans les différents centres universitaires du Québec (D-4692; Québec, mars 1973), 70 p.

[14] Florian Fortin, L'enfance inadaptée, Mémoire au ministre de l'Education suite au colloque des 1er et 2 juin 1973, 18 p.

Aux efforts déployés dans le réseau de l'éducation s'ajoutent les actions menées par le ministère des Affaires sociales. Ainsi, en 1973, ce ministère publiait un document intitulé Les Services à l'enfance. Mémoire de programmes.[15] Conçu dans le cadre expérimental de l'allocation des ressources budgétaires, lors de l'implantation de la technique de la rationnalisation des choix budgétaires (PPBS), le mémoire exposait les objectifs généraux et particuliers dans lesquels devaient s'inscrire, dans le cadre des activités du ministère des Affaires sociales, les services à l'enfance et il indiquait les orientations générales qui guideraient le développement des services pour les cinq (5) prochaines années. En particulier, il proposait une stratégie de développement concernant la réadaptation des enfants handicapés moteurs et/ou sensoriels, mésadaptés sociaux et déficients mentaux.[16]

Depuis lors, des plans quinquennaux de développement des ressources pour les déficients mentaux et les mésadaptés sociaux ont été soumis à la consultation régionale par l'intermédiaire des instances du ministère des Affaires sociales, à savoir les conseils régionaux de la santé et des services sociaux (CRSSS). Le cycle complet du processus de planification a donc été réalisé. Il tarde maintenant de procéder à l'implantation des propositions retenues.

---

[15] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: services sociaux; Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), x-154 p.

[16] Ce document faisait d'ailleurs suite à une analyse de l'état et de l'évolution des services à la disposition de l'enfance "inadaptée", dans le réseau des affaires sociales; une telle analyse avait conduit à la publication, en 1971, d'un document de travail en trois volumes.

Il importe de signaler que le dialogue s'établit progressivement entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales en vue de favoriser une planification conjointe et des politiques cohérentes en faveur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Sur une base de consultation ou de concertation, ces ministères discutent de différents objets comme les services de santé, en milieu scolaire, les services sociaux en milieu scolaire, la scolarisation optimale des enfants dans les établissements du ministère des Affaires sociales, les services de garde d'enfants, les services d'éducation en milieu défavorisé, le développement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sous la responsabilité du ministère de l'Education. A cause des étroites relations entre les besoins et les clientèles que les services relevant de ces deux ministères veulent satisfaire, il est éminemment souhaitable que la discussion ainsi engagée conduise à l'élaboration de politiques conjointes et à la préparation de plans conjoints de développement des ressources humaines et matérielles au service de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi qu'à l'actualisation des politiques et des plans que les deux ministères auront convenu de retenir et d'appliquer, par exemple, au moyen de missions comme la Mission interministérielle MEQ/MAS pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales. A cette fin, il devient impérieux que le ministère de l'Education formule clairement son orientation, sa politique, son plan de développement en matière d'éducation spéciale.

SECTION 1.3

LA PREVALENCE DU MODELE MEDICAL DANS UN SYSTEME D'ENSEIGNEMENT PARALLELE

Dans le milieu scolaire, l'organisation et le fonctionnement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'inspirent du modèle médical et aboutissent à l'existence d'un système d'enseignement parallèle.

1.3.1 MODELE MEDICAL

L'entrée dans le système d'éducation spéciale est le plus souvent basée sur un régime d'évaluation qui tend à s'appuyer sur un diagnostic aptitudinal d'inspiration médico-psychiatrique. La prévalence du modèle médical ne tient pas nécessairement à l'usage d'une terminologie médicale, mais plutôt au mode de fonctionnement opérationnel qui est d'inspiration médicale. En effet, comme dans l'approche médicale, on identifie des difficultés ou des handicaps (à l'instar de "maladies"), on recherche parfois les causes du malaise diagnostiqué et on s'efforce d'appliquer un traitement et de viser à une guérison. Généralement, on cherche des explications de type fondamentaliste, c'est-à-dire des causes internes et non-observables, sans se préoccuper suffisamment de décrire des comportements observables et des habiletés spécifiques. Ainsi, devant un trouble grave de comportement, on a tendance à porter un diagnostic global de mésadaptation socio-affective. Egalement, devant une difficulté de rendement intellectuel, on tend à mesurer un déficit intellectuel, voulant exprimer ainsi le niveau de développement de l'enfant en négligeant ses habiletés propres.

Il existe une propension à la recherche des causes souvent fort lointaines présumément à la base des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Une telle recherche étiologique peut devenir paralysante lorsqu'elle occupe trop de place et qu'elle ne sert pas à l'intervention immédiate auprès de l'enfant. Malgré la rareté des épreuves psychométriques à portée pédagogique, l'éducateur réfère l'enfant au professionnel de l'évaluation qui, pour sa part, identifie la difficulté ou le handicap, sans nécessairement donner à l'éducateur les moyens d'agir avec l'enfant. Ainsi, le pédagogue apprendra que l'enfant est un déficient mental, un infirme, un déficient physique, un épileptique, un sourd, un aveugle, un mésadapté socio-affectif ou un enfant en difficulté d'apprentissage. Un tel étiquetage catégoriel se situe dans la suite logique d'un régime d'évaluation qui, pris en lui-même, se révèle de faible utilité pédagogique.

En pédagogie, il faut effectivement aller plus loin que la simple évaluation des difficultés et handicaps. il faut également identifier les habiletés et les aptitudes de l'enfant. La pédagogie ne s'adresse-t-elle pas à l'enfant tout entier, pas seulement à ses carences? Certes, il ne faut pas seulement examiner les symptômes, mais également remonter adéquatement à la recherche des causes, lorsque c'est nécessaire. Mais il est essentiel pour la pédagogie que l'on se serve des évaluations médicales, psychologiques, sociales, pour en tirer des programmes d'intervention qui permettent non seulement de corriger les difficultés de l'enfant ou de pallier à ses carences, mais surtout de favoriser son développement. Le pédagogue est démuni, s'il ne connaît pas l'implication des évaluations sur le plan de l'apprentissage et le moyen d'accorder à l'enfant un programme approprié d'éducation ou de rééducation. Il faut donc mettre l'accent sur l'importance d'une excellente évaluation qui constituerait un préliminaire et non une fin et qui comporterait tous les éléments nécessaires à l'intervention. Il faut également pouvoir interpréter les données de l'évaluation pour préciser un programme d'intervention corrective qui s'inscrive dans la poursuite du développement intégral de l'enfant et donc, en fonction de ses capacités, de ses habiletés, de ses talents, de ses aptitudes.

1.3.2 SYSTEME D'ENSEIGNEMENT PARALLELE

La tendance à effectuer un étiquetage catégoriel des enfants a entraîné une division catégorielle des services. Elle a favorisé l'apparition, le développement et le maintien d'un système d'enseignement spécial qui a permis l'émergence des écoles spéciales et surtout la multiplication des classes spéciales. Elle s'est traduite dans une tendance au regroupement des enfants d'abord dans les écoles spéciales, puis, particulièrement depuis le début de la décennie '70, dans les classes spéciales situées à l'intérieur des écoles régulières. Tous les éléments du système d'enseignement spécial, tels que l'intervention, la formation des personnels et l'administration, ont généralement été marqués par la référence catégorielle appliquée à la programmation.

Graduellement, la compartimentation entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécial s'est manifestée et accentuée. Avec l'ouverture des classes et des écoles spéciales, il est devenu fréquent de constater dans le secteur de l'enseignement régulier une intolérance de plus en plus grande vis-à-vis de l'individu déviant de la norme. On s'est mis à écarter et à refouler vers un secteur spécial, susceptible de mieux le servir, l'enfant qui éprouvait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui pouvait nuire au groupe régulier ou le ralentir dans le processus collectif d'acquisition des apprentissages et d'assimilation des connaissances. Cette réaction s'est manifestée malgré les objectifs d'enseignement individualisé et de progrès continu à la base du régime pédagogique depuis la réforme de l'enseignement au Québec.

Le retour au secteur régulier d'enseignement devient difficile lorsque l'enfant a été référé, diagnostiqué, étiqueté et placé en classe spéciale ou, pis encore, dans une école spéciale. Le secteur régulier a eu tendance à prêter des vertus excessives[17] à l'éducation spéciale et il s'est départi de sa responsabilité vis-à-vis de l'enfant qu'il référait à la classe spéciale ou à l'école spéciale, consolidant ainsi une attitude croissante d'intolérance et de ségrégation, au lieu de développer des services intégrés qui permettraient de répondre aux difficultés de l'enfance éprouvée en milieu scolaire. Ce n'est que grâce à des mesures encore récentes, comme la technique du dénombrement flottant, que l'on peut s'attendre à voir cette tendance s'inverser.

La prévalence d'un modèle médical dans l'intervention et le parallélisme dans les services d'enseignement s'expliquent par ailleurs par de multiples facteurs d'ordre social tout autant que d'ordre administratif. Il ne faut cependant pas sous-estimer l'influence des critères administratifs imposés aux commissions scolaires pour le développement de leurs services aux enfants en difficulté. C'est ainsi, par exemple, que l'obligation de fournir des évaluations psychométriques a entraîné, au niveau des services aux étudiants, la prédominance des psychologues dans une fonction presque exclusivement axée sur le diagnostic. Une tendance nouvelle se dessine cependant dans certains milieux, où l'on tente de mettre l'accent sur la prévention ainsi que sur le développement d'instruments permettant à l'enseignant une observation positive de l'enfant en difficulté et une intervention corrective à l'intérieur du système régulier d'enseignement.

---

[17] Nicholas Hobbs, The Futures of Children, Catégories, Labels and Their Consequences (The Jossey-Bass Behavioral Science Series; San Francisco, Calif., Jossey-Bass, 1975), p. 144.

CONCLUSION

Au cours de la dernière décennie, le système scolaire du Québec a accru les services existants et développé des services nouveaux pour l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Parallèlement à l'évolution rapide de la clientèle, une infrastructure de services spéciaux s'est étendue à tous les coins de la province démontrant ainsi une prise en charge croissante de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le milieu scolaire a été contraint à s'adapter rapidement dans le but de satisfaire des besoins nouveaux, sans que toutefois la politique générale du ministère de l'Education à l'égard des enfants en difficulté soit formellement officialisée dans un document public. Un système spécial, dominé par une approche d'inspiration médico-psychiatrique, s'est développé pratiquement en parallèle du secteur régulier d'enseignement.

Il importe maintenant d'analyser lucidement la problématique de l'éducation spéciale, en vue de l'adoption et de l'application d'une politique éducative qui assure la qualité et l'efficacité de l'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

CHAPITRE 1

L'ORIENTATION DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC

RECOMMANDATIONS

1. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ADOPTE, EN CONCERTATION AVEC LES ORGANISMES CONCERNES, ET RENDE PUBLIQUE UNE POLITIQUE OFFICIELLE D'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

2. QUE CETTE POLITIQUE FAVORISE LE DEVELOPPEMENT INTEGRAL ET OPTIMAL DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE PAR L'UTILISATION D'UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE AXEE SUR LE POTENTIEL DE L'ENFANT ET PAR L'ETABLISSEMENT D'UNE COMMUNICATION HARMONIEUSE ET D'UN FONCTIONNEMENT INTEGRE ENTRE TOUS LES SERVICES ET TOUTES LES PERSONNES RESPONSABLES DE L'ENFANT.

CHAPITRE 2

LA POPULATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 2

LA POPULATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

2.1 Les difficultés d'adaptation et d'apprentissage: définition et classification.

2.2 L'évaluation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.3 L'incidence théorique des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

2.4 La clientèle des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

INTRODUCTION

La population de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage recouvre une grande diversité de sujets actuellement identifiés en vertu des difficultés, des déviations ou des déficiences qui les affectent. Une telle population est servie dans le réseau du ministère de l'Education, au niveau des secteurs public et privé, et dans le réseau du ministère des Affaires sociales.

La cohérence et l'efficacité des services offerts à la population des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage seraient favorisées, au point de départ, par l'adoption d'une terminologie et d'une méthodologie communes au niveau de la prévision et de l'évaluation des besoins à satisfaire. Eléments préalables à toute forme systématique de planification et de mise à exécution des plans d'action, ces conditions prévalent-elles actuellement dans l'action menée auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les deux ministères et par leurs instances décentralisées? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre en exposant les modes actuels de définition, de classification et d'évaluation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et en étudiant les indicateurs de développement actuellement reconnus, avant de faire le point sur les clientèles bénéficiant des services d'éducation spéciale, au Québec.

SECTION 2.1

LES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE: DEFINITION ET CLASSIFICATION

2.1.1 DEFINITION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Le ministère de l'Education définit ainsi l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

> "Dans une perspective d'organisation scolaire, l'enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (enfant inadapté) se définit comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée par des troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié."[1]

Quant au ministère des Affaires sociales, il considère comme inadapté

> "tout enfant de 0 à 18 ans dont le développement s'écarte de la norme sur les plans physique, intellectuel, psychologique ou social et qui ne peut atteindre son rendement maximum à moins de bénéficier de mesures ou de services spéciaux."[2]

---

[1] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, p. 124.

[2] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Document de travail du ministère des Affaires sociales sur l'enfance inadaptée (Québec, novembre 1971), p. 2.

2.1.2 CLASSIFICATION DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Les systèmes de classification actuellement en usage au ministère de l'Education et au ministère des Affaires sociales présentent plusieurs analogies, comme en témoigne le Tableau 2.1 mettant en parallèle la classification et le pourcentage d'inadaptation retenus par chacun de ces deux ministères.

TABLEAU 2.1

CLASSIFICATION ET POURCENTAGE DE L'INADAPTATION SELON LES MINISTERES DE L'EDUCATION ET DES AFFAIRES SOCIALES

MINISTERE DE L'EDUCATION[a]		MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES[b]	
CLASSIFICATION	TAUX THEORIQUE %[c]	CLASSIFICATION	TAUX THEORIQUE %[d]
1. DEVIATIONS INTELLECTUELLES		1. HANDICAP MENTAL	
1.1 débile mental léger (Q.I. entre 55 et 75)	3.0	1.1 déficient léger	6.5[e]
		1.1.1 arriération mentale légère (Q.I. entre 50 et 70)	
1.2 débile mental moyen (Q.I. entre 25 et 55)	0.5	1.2 déficient moyen	1.0
		1.2.1 arriération mentale modérée (Q.I. entre 35 et 50)	
		1.3 déficient profond	0.5
		1.3.1 arriération mentale sévère (Q.I. entre 20 et 35)	
		1.3.2 arriération mentale profonde (Q.I. entre 0 et 20)	
N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est considéré comme normal dans l'utilisation d'un quotient intellectuel.		N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est accepté pour chaque groupe.	
		2. HANDICAP PHYSIQUE	
2. DEVIATIONS PHYSIQUES		2.1 HANDICAP MOTEUR	1.0
2.1 infirme moteur		2.1.1 infirme moteur	
2.2 infirme moteur cérébral léger et moyen		2.1.2 infirme moteur cérébral léger, moyen ou grave	
2.3 infirme moteur cérébral grave	0.5	2.1.3 épileptique non-contrôlé	
2.4 déficient physique			
2.5 épileptique non-contrôlé			
3. DEFICIENCES AUDITIVES		2.2 HANDICAP SENSORIEL	
3.1 sourd		2.2.1 sourd	0.1
3.2 demi-sourd		2.2.2 demi-sourd	0.5
	.07		
4. DEFICIENCES VISUELLES			
4.1 aveugle		2.2.3 aveugle	0.03
4.2 demi-voyant		2.2.4 demi-voyant	0.08
5. DEVIATION SOCIO-AFFECTIVE		3. MESADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE	0.33
5.1 mésadapté socio-affectif grave	1.0	3.1 mésadapté socio-affectif léger	
		3.2 mésadapté socio-affectif moyen	
		3.3 mésadapté socio-affectif grave	
6. DEVIATION AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES			
6.1 déviations mineures au niveau des apprentissages	4.0		
6.2 déviations graves au niveau des apprentissages	0.5		
6.3 classe d'attente ou de maturation	15.0[f]		
7. DEVIATIONS MULTIPLES	0.2	4. SURHANDICAPS	
déviation intellectuelle et/ou déviation physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou à une déviation grave au niveau des apprentissages.		4.1 mésadaptation socio-affective et handicap mental	
		4.2 handicap physique et handicap mental	
		4.3 mésadaptation socio-affective, handicap physique et handicap mental.	

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, pp. 123-126.

Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire. Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion, numéro 08-02-08 janvier 1973, p. 1 de 17 à p. 6 de 17.

[b] Québec, Gouv. du Québec, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: Services sociaux), Québec, Editeur officiel du Québec, novembre 1973, pp. 96-122.

Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, "Critères d'admission. Cadre de référence pour les critères d'admission des centres d'accueil de réadaptation" (Annexe II), dans Guide d'élaboration des critères d'admission dans les centres d'accueil (Québec, septembre 1973).

[c] Population de base: population d'âge scolaire (5 à 17 ans)

[d] Population de base: enfants de 0 à 17 ans

[e] Population de base: enfants de 5 à 17 ans

[f] Population de base: enfants au niveau de la maternelle

A l'examen, on constate que le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales utilisent une terminologie légèrement différente mais pour désigner des catégories d'inadaptation sensiblement similaires, telles que déviations intellectuelles versus handicap mental, déviations physiques versus handicap physique, déviation socio-affective versus mésadaptation socio-affective, déviations multiples versus surhandicaps. Ce recoupement des clientèles laisse soupçonner un dédoublement possible dans les services offerts pas les deux ministères.

Il appert cependant que certaines catégories d'inadaptation sont spécifiques à l'un ou à l'autre des ministères. Il en est ainsi des déficients profonds qui, en principe, sont servis exclusivement par le ministère des Affaires sociales. Il en va de même pour la déviation au niveau des apprentissages qui est sous la juridiction exclusive du ministère de l'Education. Au niveau de la mésadaptation socio-affective, il ressort que le ministère de l'Education s'intéresse spécialement aux cas graves qui se manifestent dans le milieu scolaire, alors que le ministère des Affaires sociales porte son attention sur les cas légers, moyens ou graves qui lui sont référés.

Si on explore plus à fond les définitions sous-jacentes aux diverses catégories d'inadaptation reconnues par le ministère de l'Education et par le ministère des Affaires sociales,[3] on relève des différences dans la détermination des limites inférieures et supérieures des sous-catégories de déviations intellectuelles ou de handicap mental.

Dans la définition de la mésadaptation socio-affective, le ministère de l'Education parle d'incompatibilité de comportement avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, tandis que le ministère des Affaires sociales parle de comportement marginal, réactionnel aux situations du milieu et identifie trois niveaux de mésadaptation quant à la maturité interpersonnelle et quant à l'intégration de la personnalité.

Dans la définition des déviations multiples ou surhandicaps, les deux ministères tiennent compte des combinaisons possibles de handicaps pour un même enfant; mais seul le ministère de l'Education considère le trouble grave d'apprentissage comme un handicap associé, et uniquement pour le handicap physique, sans toutefois reconnaître que la mésadaptation socio-affective peut également être associée à un trouble grave d'apprentissage pour constituer un handicap multiple nécessitant des mesures spéciales de rééducation et de réadaptation.

---

[3] Consulter l'annexe 2.2 intitulé: "Définition des catégories d'inadaptation reconnues par le ministère de l'Education" et l'annexe 2.3 sous le titre "Définition des catégories d'inadaptation reconnues par le ministère des Affaires sociales."

Les distinctions, constatées sur le plan de la terminologie et du contenu, nous incitent à suggérer que les deux ministères se concertent dans le but d'adopter une classification et des définitions identiques au moins pour les catégories d'inadaptation qui constituent des clientèles communes.

Par ailleurs, au-delà des questions de terminologie et de sémantique, on constate que le système actuel de classification des difficultés d'adaptation et d'apprentissage s'inspire d'une tradition médico-psychiatrique et se situe dans la ligne d'une approche de type clinique.

En effet, en plus d'utiliser des termes propres au langage médico-psychiatrique, le système de classification insiste sur les handicaps de l'enfant sans faire la moindre allusion à ses talents, capacités et aptitudes, ni aux aspects normaux et positifs de sa personnalité. Selon le modèle de l'approche clinique utilisée en médecine et en psychiatrie, on identifie le problème de l'enfant, on met l'accent sur son déficit, on met en exergue sa maladie. Suite à l'identification du problème, on procède généralement à l'analyse du handicap dont on cherche à expliquer l'origine et l'évolution en faisant une interprétation de type fondamentaliste, c'est-à-dire une interprétation fondée sur la recherche des causes premières de la difficulté malgré l'omission de plusieurs aspects inhérents à la personnalité globale de l'enfant. L'approche clinique se manifeste même dans l'application des techniques d'intervention ayant trait à la correction des difficultés d'apprentissage chez l'enfant.

La définition utilisée par le ministère de l'Education est fondamentalement négative et exclusive, car elle met l'accent sur l'impossibilité pour tel enfant de profiter de l'enseignement régulier, justifiant ainsi une privation ou un rejet du milieu scolaire normal. Bien qu'une telle définition soit conçue dans une perspective d'organisation scolaire, le milieu a tendance à la transposer intégralement sur le plan opérationnel et pédagogique; ainsi, elle peut devenir préjudiciable à l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage parce qu'elle transpose les aspects administratifs sur le plan de la pédagogie. Présumant l'incapacité d'un enfant de bénéficier d'un enseignement régulier dès qu'il présente des difficultés dans certains domaines, une telle définition incite également au retrait de l'enfant en difficulté hors du secteur de l'enseignement régulier et à son insertion dans un secteur d'enseignement spécial, justifiant ainsi l'existence d'une infrastructure parallèle de services éducatifs en milieu scolaire. Il s'ensuit que le secteur de l'enseignement régulier tend à se dégager de sa responsabilité vis-à-vis de l'enfant en difficulté, au lieu de viser à l'adaptation de ses programmes éducatifs en fonction des modalités et des capacités d'adaptation et d'apprentissage de tout enfant. Enfin, cette définition a pour effet de minimiser les avantages et les possibilités de maintenir l'enfant en difficulté dans un groupe normal.

La définition du ministère des Affaires sociales met en évidence les notions relatives de "norme" et de "rendement". La normalité réfère toujours à un portrait-type plus ou moins standardisé et difficile à cerner; elle est conditionnée par les attentes et les exigences variables d'un milieu. L'évocation du critère de rendement ou d'efficacité implique une sollicitation, et pratiquement, une obligation de produire des actes et d'adopter des comportements mesurés par la conformité à des normes puisées davantage dans le système de valeurs d'une société que dans le potentiel même de l'individu. Ainsi le degré d'acceptation d'un milieu et ses attentes relatives au rendement d'une personne deviennent des éléments déterminants de l'adaptation ou, à défaut, de l'inadaptation de cette personne. Par mesure de prudence, il serait préférable de ne point introduire des éléments semblables dans la définition de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire, car l'effet probable serait d'accentuer, d'accélérer le phénomène actuel de l'intolérance du secteur régulier à l'égard de l'enfant en difficulté.

Nous pensons que l'intervention auprès de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doit être inspirée par une définition positive. A cette fin, il s'avérerait opportun que les ministères de l'Education et des Affaires sociales se concertent dans le but d'adopter une définition commune qui insisterait notamment sur les aptitudes et potentialités de l'enfant concerné et donc, sur les aspects positifs et dynamiques de sa personnalité.

Appliquée à une population hétérogène et multiforme, l'approche clinique conduit à une mise en évidence des handicaps de l'enfant et, trop souvent hélas! à un étiquetage catégoriel des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il s'ensuit que les difficultés de l'enfant deviennent vite associées à des états de fait souvent considérés comme globaux et irréversibles.

Plusieurs catégories d'inadaptation font allusion à des difficultés de nature endogène ou exogène que l'on peut considérer comme des entraves relativement spécifiques dans le développement de l'enfant en difficulté et non comme des blocages entiers, définitifs et insurmontables. Souvent relative et passagère, la difficulté est tantôt intrinsèque à l'individu, tantôt attribuable aux conditions en vigueur dans son milieu familial, scolaire et/ou social. Ainsi, certains problèmes de mésadaptation socio-affective et certaines déviations au niveau des apprentissages peuvent dépendre en grande partie du degré de tolérance ou mieux, d'acceptation véritable du milieu scolaire et du mode d'application des programmes réguliers d'enseignement, de telle sorte que pour remédier efficacement à la situation, il faudrait alors exercer une action préventive et corrective auprès de l'enfant et de son milieu. Il y aurait lieu également de mettre l'accent sur les processus dynamiques de maturation, d'adaptation et d'apprentissage qui justifient et soutiennent toute forme d'intervention en faveur de l'enfant en difficulté, y compris surtout l'intervention pédagogique.

La mention de catégories de services comme la classe d'attente ou de maturation, la classe de récupération et la technique du dénombrement flottant[4] montre déjà que la classification du ministère de l'Education sert à des fins administratives. La catégorisation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage s'est traduite dans une compartimentation des services axés sur les diverses catégories de difficultés et, à de nombreux égards, cette catégorisation des difficultés a entraîné un étiquetage catégoriel des enfants atteints par lesdites difficultés.

En effet, l'identification des difficultés d'adaptation et d'apprentissage a conduit à la constitution de services spéciaux désignés en fonction des éléments du système de classification. Cette association trop étroite entre la définition d'un trouble d'adaptation et d'apprentissage et la détermination spécifique d'une formule de service spécial a eu pour effet de limiter le répertoire des mesures possibles d'intervention auprès de l'enfant et de consacrer, face à chaque catégorie de difficulté une forme spécifique d'intervention sans, pour autant, favoriser sa remise en question sur le plan de la pertinence et de l'efficacité. En d'autres termes, en raison de l'existence des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, il y a eu cristallisation des services associés à ces difficultés et justifiés par ces dernières, sans accent particulier sur une évaluation de la capacité des services de répondre à l'ensemble des besoins de l'enfant et de suivre son évolution. Pourtant, un tel système d'évaluation continue des services serait, selon nous, non seulement utile, mais essentiel.

---

[4] La mention de ces catégories de services apparaît dans la direction administrative du Ministère de l'Education qui prévaut pour l'organisation des classes spéciales et dont la référence bibliographique est la suivante: Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, 17 p.

Par ailleurs, admettant l'utilité administrative d'un système de classification des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, nous sommes d'avis qu'il faut néanmoins être conscient du danger d'associer l'enfant lui-même à la difficulté par laquelle il est actuellement identifié et servi dans le système d'éducation spéciale. En effet, l'identification exclusive des difficultés et des limitations de l'enfant à l'intérieur du système actuel de classification risque fort de produire à l'égard de l'enfant un effet discriminatoire, négatif et fataliste. C'est pourquoi nous pensons qu'un bon système de classification devrait servir à l'identification et à l'organisation des services utiles à l'intervention auprès de l'enfant, sans pour autant susciter et permettre un étiquetage des enfants eux-mêmes.

Basé sur les services à mettre en branle face aux difficultés habituellement reconnues, ce système de classification devrait être utile à l'administration en favorisant à la fois l'allocation adéquate des ressources pour fins d'intervention spécialisée et l'encadrement des échanges entre les ministères concernés par l'éducation, la rééducation ou la réadaptation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, spécialement les ministères de l'Education et des Affaires sociales. Pour ces ministères, l'idéal serait donc d'adopter une macroclassification concordante, uniforme et confinée à de grands ensembles, à de grandes divisions de difficultés.

En outre, ces ministères devraient déterminer en commun les critères d'admission qui justifient la fréquentation d'un établissement relevant du ministère des Affaires sociales ou d'une institution sous la juridiction du ministère de l'Education et qui conditionnent l'accès à des services, comme les services d'éducation, les services de rééducation, les services de réadaptation, les services de garde, etc.... La cohérence dans les systèmes de classification et dans les critères d'admission devrait entraîner une plus grande équité dans l'octroi des ressources diversifiées qu'il faut mettre à la disposition des clientèles semblables, quel que soit le réseau qui les accueille.

2.1 LES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE: DEFINITION ET CLASSIFICATION

RECOMMANDATIONS

3. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, AINSI QUE LEURS INSTANCES DECENTRALISEES, UTILISENT DE PREFERENCE, LE CONCEPT D' "ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE" AU LIEU D' "ENFANCE INADAPTEE."

4. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES SE CONCERTENT DANS LE BUT DE REVISER LEURS SYSTEMES ACTUELS D'IDENTIFICATION ET DE CLASSIFICATION DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QUE LES MINISTERES ADOPTENT UNE TERMINOLOGIE COMMUNE ET UNE MACROCLASSIFICATION UTILE A L'ADMINISTRATION ET DESTINEE AUTANT A L'ALLOCATION EQUITABLE DES RESSOURCES QU'A L'ENCADREMENT DES ECHANGES INTERMINISTERIELS.

SECTION 2.2

L'EVALUATION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

A l'heure actuelle, l'accès aux services de l'éducation spéciale est conditionné par l'exigence d'une évaluation préalable et appropriée de la difficulté d'adaptation et d'apprentissage, tel que stipulé dans le Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires.

> "Avant d'être placé dans une classe spéciale, ou affecté à des groupes de récupération, l'enfant doit être évalué au moyen d'examens appropriés choisis et administrés par des spécialistes compétents. La période de temps qui s'écoule entre le moment de l'évaluation appropriée et le moment de l'application des mesures orthopédagogiques requises ne doit pas excéder 9 mois de calendrier."[5]

Le Décret stipule également que le maintien de tels services doit se justifier par une évaluation de relance.

> "Toute relance subséquente à cette première évaluation est obligatoire tous les ans aux plans scolaire, social et médical (handicapés) et tous les 2 ans au plan psychologique."[6]

---

[5] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, p. 125.

[6] Ibid.

Laissant à la discrétion des institutions scolaires le soin de déterminer et de choisir les épreuves utiles à l'évaluation de l'élève, le ministère de l'Education exige cependant qu'un professionnel autorisé et dûment qualifié confirme par écrit que l'élève a subi une épreuve appropriée dans les délais prescrits par le ministère de l'Education[7] et qu'à la lumière du diagnostic établi, cet élève s'inscrive dans une des catégories d'inadaptation officiellement reconnues. Ainsi, pour chaque catégorie de déviation ou de déficience, une preuve d'évaluation pédagogique et psychologique doit être produite; de plus, une épreuve spécifique doit confirmer tout diagnostic de déviation physique, de déficience auditive, de déficience visuelle, de déviation socio-affective, de déviation au niveau des apprentissages ou de déviations multiples.

La fidélité des institutions scolaires aux prescriptions du ministère de l'Education en matière d'évaluation se vérifie administrativement par l'examen des formules portant les signatures des professionnels responsables des diagnostics et par les attestations des coordonnateurs régionaux des enseignements aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le fait pour les institutions de recevoir annuellement du Ministère l'autorisation d'organiser des enseignements spéciaux confirmerait le respect des directives en vigueur. Il reste que l'instance centrale peut procéder à un examen de la situation réelle en milieu scolaire lorsque de nouveaux services s'organisent ou lorsque des cas particuliers sont soumis à son attention. Une investigation systématique s'imposerait,notamment au titre de la relance de l'évaluation, si l'on en juge par certains témoignages: l'examen devrait porter à la fois sur la pertinence des intervalles fixés pour la relance, compte tenu des catégories diverses d'inadaptation, et sur l'état des ressources humaines professionnelles que requiert cette opération.

---

[7] Les exigences du ministère de l'Education sont exposées d'une façon explicite dans le document suivant: Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, 17 p.

Pour établir des plans d'intervention appropriés à la rééducation ou à la réadaptation d'un enfant en difficulté, les résultats des évaluations devraient être consignés dans un dossier central accessible aux professionnels impliqués dans l'action auprès de cet enfant. En ce qui concerne le personnel enseignant, un double problème se pose: l'accès au dossier est souvent limité et les diagnostics portés au dossier de l'élève sont rarement accompagnés d'un nombre suffisant d'indications qui pourraient s'incorporer à un plan d'action pédagogique. Ce qui limite d'autant la portée de l'intervention de l'enseignant auprès de l'enfant et incite à remettre en cause l'utilité de l'évaluation en général et notamment de l'évaluation psychométrique.

Pour effectuer l'évaluation du développement général et du rendement scolaire d'un enfant présentant des difficultés de réadaptation et d'apprentissage, les spécialistes de l'évaluation utilisent généralement des instruments de mesure standardisés et reconnus.

Compte tenu des dimensions de la personnalité, on mesure les aptitudes de l'enfant à l'aide de batteries d'aptitudes multiples, de tests d'aptitudes spécifiques ou de tests de fonctionnement intellectuel. Des instruments de mesure de la personnalité servent à évaluer les aspects autres qu'intellectuels, les traits mesurés concernant le plus souvent l'ajustement affectif ou émotionnel, les relations sociales, la motivation, les intérêts, les besoins, les attitudes. Des tests mesurent des facteurs d'ordre biologique, physiologique ou physique, d'autres évaluent les effets ou les acquis d'une formation ou d'un entraînement particulier et, en milieu scolaire, s'appliquent aux disciplines d'enseignement.

Nombreux et diversifiés sont donc les tests susceptibles d'être utilisés comme instruments de mesure en éducation pour aider à l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il serait sans doute utile que le ministère de l'Education informe les professionnels enseignants et non-enseignants de l'existence (inventaire), de la pertinence et de la qualité (évaluation) des différents instruments de mesure présentement disponibles au Québec, afin de favoriser une utilisation judicieuse des tests à validité reconnue.[8]

---

[8] La Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, par l'intermédiaire de son Service de mesure et d'évaluation, dirige actuellement une opération de ce genre dans le cadre du projet ICIME (Inventaire critique des instruments de mesure en éducation). Il serait sans doute essentiel que le projet réponde d'une façon spécifique aux besoins de l'éducation spéciale.

Une réflexion s'impose également sur la pertinence des tests pour fin d'évaluation des enfants et de justification d'une référence au système d'enseignement spécial, car de nombreux auteurs réputés, comme Deno, Sattler, Stuart,[9] soulèvent actuellement des doutes sur l'utilité pédagogique de l'évaluation psychométrique, posent des réserves sur l'utilisation des tests, remettent en cause la valeur et la validité de certains instruments de mesure, comme le Wisc et le Stanford-Binet, identifient les biais et les erreurs du diagnostic psychométrique et déplorent la dépendance ou la confiance excessive de la pédagogie à l'égard du "testing".

---

[9] Le lecteur qui désirerait connaître plus en profondeur l'opinion de ces auteurs pourrait consulter, à titre indicatif, les ouvrages suivants:

Deno, Evelyn. "Some Reflections on the Use and Interpretation of Tests for Teachers", dans Meyen, E.L., G.A. Vergason et R.J. Whelan. Strategies for Teaching Exceptional Children. Essays from Focus on Exceptional Children (Education Series). Denver, Colo., Love Publ. Co., 1972. Pp 358-379.

Sattler, J.M. Assesment of Children's Intelligence (Saunders Books in Psychology). Philadelphia, Pa., Saunders, 1974. xii-526 p.

Stuart, R.B. Tricks or Treatment: How and When Psychotherapy Fails. Champaign, Ill., Research Press, 1970. ii-201 p.

De l'avis de ces auteurs, il appert que la psychométrie a été considérée comme un moyen valable de rompre avec la tradition médicale et de mieux cerner les problèmes internes à la personnalité de l'enfant. Or, l'évaluation porte sur des dimensions fondamentales, aptitudinales, plutôt que périphériques, immédiates. En outre, la dimension fondamentale est globale, en ce sens qu'elle contient un très grand nombre d'éléments résumés dans un diagnostic synthétique, comme le quotient intellectuel, qui confirme la présence d'une déficience ou d'un handicap. Souvent, l'évaluation comporte d'ailleurs des dimensions qualitatives, c'est-à-dire des jugements et des opinions de l'évaluateur. Enfin, les tests psychométriques à portée pédagogique sont rares; et, en tout état de cause, ces tests, et notamment les tests d'intelligence ne peuvent pas prédire le potentiel occupationnel de quelqu'un sauf dans les cas extrêmes; de ce fait, la seule utilisation des instruments psychométriques ne peut pas suffire en soi à justifier la référence d'un élève vers un système parallèle d'éducation spéciale.

En raison de l'importance des critiques formulées au sujet du système d'évaluation qui prévaut actuellement en éducation, nous croyons nécessaire que les responsables de l'éducation et de l'évaluation en milieu scolaire suivent de près les indications actuelles de la recherche scientifique, fondamentale ou appliquée afin de favoriser pour le moins une analyse critique et un emploi prudent des instruments de mesure en éducation.

Nous sommes d'avis que la préoccupation de l'intervention pédagogique devrait constituer un point de mire en matière d'évaluation lorsque des enfants d'âge scolaire sont en cause; en conséquence, il faudrait que l'enseignant y soit impliqué et qu'il soit formé adéquatement sur le plan de l'observation et de l'évaluation. La notion traditionnelle de "diagnostic", qui met en évidence le handicap de l'enfant en-deça de la norme, devrait être remplacée par la notion de "bilan", qui supposerait une identification complète des difficultés et des capacités de l'enfant et qui servirait à l'intervention auprès de ce dernier. Dans l'établissement d'un bilan fonctionnel et dans l'élaboration d'un plan d'intervention, il serait important de circonscrire et d'analyser les manifestations concrètes et mesurables qui sont inhérentes au développement intégral et complet de l'enfant en vue d'une intervention directe et efficace sur le plan pédagogique. Le bilan devrait servir à déterminer le type de programme scolaire susceptible de favoriser le développement optimal de l'enfant.

Dans l'établissement d'un tel bilan, le rôle de l'enseignant est capital. C'est sur l'enseignant, en effet, que repose la responsabilité première et déterminante de l'observation et de l'évaluation pédagogique; c'est à lui qu'incombe le premier dépistage des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; c'est de lui que dépend en grande partie l'efficacité des mesures préventives et correctives à l'école.

Dans cette fonction, l'enseignant a besoin du support d'une équipe pluridisciplinaire au niveau de l'école ou, à tout le moins, au niveau de la commission scolaire. Il appartient donc à l'enseignant ainsi qu'à cette équipe éducative dont il fait partie intégrante, d'observer, d'évaluer, de suivre attentivement l'enfant dans son développement et d'associer étroitement la famille, ou les personnes qui en tiennent lieu, à la fois au processus d'évaluation et à la prise de décision, tout spécialement lorsqu'il s'agit de retirer un enfant d'une classe ou d'un groupe régulier.

Au-delà de toute classification et de toute évaluation de l'enfant lui-même, il faudrait privilégier une "approche écologique" en matière d'évaluation et d'intervention. Préconisée par le Dr Nicholas Hobbs, auteur de Futures of Children,[10] cette approche, qui écarte les difficultés causées par les catégories conventionnelles, suppose une évaluation précise des forces et des limites de l'enfant en interrelation avec ses parents, ses frères et soeurs, ses professeurs et les autres personnes présentes dans les divers milieux que fréquente l'enfant quotidiennement et à des phases particulières de son développement. Grâce à cette approche, l'évaluation et les interventions ne reposent plus uniquement sur l'enfant mais sur tout le système écologique dont l'enfant fait partie intégrale.

---

[10] Nicholas Hobbs, The Futures of Children, Categories, Labels and Their Consequences (The Jossey-Bass Behavioral Science Series; San Francisco, Calif., Jossey-Bass, 1975), xviii-339 p.

Comme toutes les parties du système exercent une influence les unes sur les autres, les évaluations et les interventions doivent se centrer sur les échanges entre l'enfant, les milieux auxquels il participe et les personnes significatives qui entrent en interaction avec lui. Il ne s'agit pas de viser seulement au changement ou à l'amélioration chez l'enfant, mais à la bonne marche du système dans son ensemble. Des changements apportés à une partie du système, ou à plusieurs parties, peuvent répondre à cet objectif; ces changements peuvent s'effectuer au moyen d'interventions qui affectent le fonctionnement physique, psychologique ou social d'une ou de plusieurs composantes du système.

Enfin, il faudrait rapprocher d'une façon étroite et cohérente l'action exercée dans le réseau de l'Education et dans celui des Affaires sociales en faveur des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Sur le plan précis de l'évaluation, pour des clientèles similaires, il faudrait tendre à une certaine uniformisation ou à une complémentarité des processus d'évaluation en vigueur dans les deux réseaux. Il y aurait également lieu d'accroître la qualité de l'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en privilégiant, pour des clientèles communes, l'usage d'instruments d'évaluation à portée pédagogique et en établissant des tables de concordance entre ces derniers.

2.2 L'EVALUATION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

RECOMMANDATIONS

5. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES DEVELOPPENT DES INSTRUMENTS D'EVALUATION QUI TIENNENT COMPTE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, MAIS AUSSI DES TALENTS, DES CAPACITES ET DES APTITUDES DE L'ENFANT, DE FACON A PERMETTRE L'ETABLISSEMENT DE BILANS FONCTIONNELS UTILES A L'ELABORATION DE PROGRAMMES D'EDUCATION, DE REEDUCATION OU DE READAPTATION REPONDANT AUX BESOINS DE L'ENFANT.

6. QUE L'OBSERVATION ET L'EVALUATION D'UN ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE SOIENT CONFIEES A UNE EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE INCLUANT L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DE L'ENFANT: QUE LA FAMILLE SOIT PLEINEMENT INFORMEE, ET SOIT ASSOCIEE A LA FOIS A L'EVALUATION ET A LA PRISE DE DECISION.

SECTION 2.3

L'INCIDENCE THEORIQUE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Dans le but d'estimer théoriquement l'importance des besoins soulevés par les difficultés d'adaptation et d'apprentissage, on utilise généralement des taux théoriques de prévalence ou d'incidence.[11] En étudiant les taux d'incidence de la population "inadaptée" aux Etats-Unis, au Canada et, en particulier, dans la province de Québec, nous avons constaté des variations qui s'expliquent par les différences existant tant au niveau de la population identifiée et classifiée comme "inadaptée" qu'au niveau des services d'éducation spéciale. Les chiffres bruts que nous livrons reflètent la situation observée.

---

[11] Pour la plupart, les études sur la population de l'enfance inadaptée utilisent le terme "incidence" pour représenter la fréquence "théorique" de présence d'une caractéristique dans un groupe; cette fréquence est théorique, car elle est l'application directe de proportions calculées sur d'autres groupes dans les enquêtes, études, estimations ... Le taux d'incidence d'une inadaptation donnée représente donc le pourcentage d'enfants susceptibles d'être affectés d'un handicap physique, mental psycho-social ou psycho-pédagogique selon le cas, à l'intérieur d'une population considérée dans sa catégorie et à un moment donné. Le ministère de l'Education utilise le terme dans ce sens.

Le ministère des Affaires sociales utilise plutôt le terme de prévalence et l'entend sans le sens suivant: la prévalence "instantanée" est la fréquence d'une caractéristique d'une déficience ou d'un handicap existant à un moment donné par rapport à une population au même moment. Le taux de prévalence résulte de ce rapport ramené sur une base choisie soit sur 100, sur 1 000, ou sur 100 000.

Aux Etats-Unis, la population "inadaptée" représente en moyenne, le dixième de la population âgée de 5 à 19 ans. Il s'agit cependant d'un pourcentage conservateur qui s'appuie sur les standards du gouvernement fédéral et non sur une véritable étude épidémiologique.[12] Le ministère de l'Education du Michigan a toutefois étudié la situation de l'éducation spéciale dans son milieu et situé le taux d'incidence à 12,54%.[13]

Le rapport CELDIC[14] indique qu'au Canada le taux d'incidence des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage varie entre 10% et 15%.[15]

Dans les études relatives à l'incidence de l'inadaptation dans la province de Québec, les conclusions divergent d'un ministère à l'autre. Ainsi, en 1972, le ministère des Affaires sociales estimait à 10,95% le taux de prévalence de l'inadaptation considérée par facteurs endogènes et exogènes,[16] alors que le ministère de l'Education estimait à environ 13,64% le taux global des manifestations de l'inadaptation.[17] Il faut remarquer que le ministère l'Education s'en tenait à la population des 5 à 17 ans, soit la population sujette à la scolarisation de la maternelle à la fin du cours secondaire. Il faut considérer que certaines des catégories ou sous-catégories sont exclusives à l'un ou l'autre des ministères, telles la déficience profonde pour le ministère des Affaires sociales et les déviations au niveau des apprentissages pour le ministère de l'Education.

---

[12] James J. Gallagher, "Current Trends in Special Education in the United States," dans Revue internationale de pédagogie, 20 (1974) 3, p. 277.

[13] Consulter, en annexe, le Tableau 2.2 "Comparison of Public Act 220 and U.S. Office of Education Incidence Rates."

[14] Commission d'étude sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (CELDIC), Un million d'enfants, Le rapport CELDIC sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens (Toronto, Crainford, 1970), pp. 39-69.

[15] Consulter, en annexe, le Tableau 2.3 "Incidence de l'inadaptation au Canada, d'après le rapport CELDIC."

Il est à noter que même les taux spécifiques reliés à des manifestations similaires de l'inadaptation varient d'un ministère à l'autre. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les taux d' "incidence maximale" inclus dans la règle de gestion numéro 08-02-08 du ministère de l'Education aux taux de prévalence retenus dans les études du ministère des Affaires sociales. Le Tableau 2.1[18] présente en parallèle ces taux spécifiques utilisés par les deux (2) ministères. Dans une perspective de planification gouvernementale, il faut tendre à concilier ces divers taux spécifiques afin de ne retenir que des indicateurs valides de développement de services, en se rappelant qu'il faut éviter d'appliquer à l'échelle régionale ou locale des taux d'incidence plutôt conçus en fonction d'un grand ensemble de population. Soulignons qu'il faut appliquer avec prudence ces taux au niveau régional et en proscrire totalement l'application au niveau local.

---

[16] Consulter, en annexe, le Tableau 2.4 "Taux de prévalence par facteur d'inadaptation chez les enfants de 0 à 17 ans inclusivement, selon le ministère des Affaires sociales."

[17] Consulter, en annexe, le Tableau 2.5 "Tableau des taux approximatifs d'incidence de chacune des manifestations de l'inadaptation, selon le ministère de l'Education.

[18] Consulter, en annexe, le Tableau 2.1 "Classification et pourcentage de l'inadaptation, selon les ministères de l'Education et des Affaires sociales."

Les études québécoises, par ailleurs, se sont toujours basées sur des recherches étrangères adoptées intégralement ou réajustées de façon empirique sans la moindre étude scientifique longitudinale, et la validité de certains taux actuellement utilisés au Québec est elle-même mise en doute, entre autres par des études récentes de l'Université McGill démontrant que l'incidence relative à la débilité mentale moyenne et profonde est trop élevée par rapport à la réalité.[19] Dans une perspective de planification, les ministères intéressés par l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, spécialement le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales, pourraient entreprendre conjointement une recherche des taux spécifiques d'inadaptation valables pour le Québec en s'appuyant sur des analyses concrètes et typiques au milieu québécois.

---

[19] Consulter l'étude d'Allison D. MacDonald, "Severely Retarded Children in Quebec: Prevalence, Causes, and Care", dans American Journal of Mental Deficiency, 78 (1973) 2, pp. 205-215.

La faiblesse actuelle des données prévisionnelles ayant trait à des indicateurs maximaux de développement constitue un obstacle à la fabrication d'un plan d'action visant à orienter le développement des services en faveur de la population de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ce qui s'impose d'abord, ce n'est pas tant de réaliser une étude épidémiologique globale que d'effectuer des études partielles, mais systématiques, pour les catégories de services susceptibles de connaître des développements nouveaux ou accentués au cours des prochaines années. C'est le cas, par exemple, des services ayant trait à la perturbation affective grave et aux troubles d'apprentissage, ainsi que des services éventuels d'intervention précoce destinés à prévenir des retards scolaires pour certains enfants souffrant de déficiences ou de handicaps susceptibles d'entraver sérieusement leur développement normal.

2.3 L'INCIDENCE THEORIQUE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

RECOMMANDATIONS

7. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES S'ENTENDENT SUR DES INDICATEURS COMMUNS DE BESOINS ET DE DEVELOPPEMENT DE RESSOURCES.

8. QU'ILS ENTREPRENNENT CONJOINTEMENT DES ETUDES PORTANT D'ABORD SUR DES POPULATIONS-CIBLES SUSCEPTIBLES DE CONNAITRE DES DEVELOPPEMENTS MAJEURS OU NOUVEAUX DE SERVICES AU COURS DES PROCHAINES ANNEES, NOTAMMENT LA POPULATION DES ENFANTS DE 0 A 5 ANS.

SECTION 2.4

LA CLIENTELE DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage d'âge scolaire se retrouve dans le réseau du ministère de l'Education et dans celui du ministère des Affaires sociales. Présente dans les écoles régulières et dans les écoles spéciales du secteur public, la clientèle est servie par les commissions scolaires régionales, les commissions scolaires locales ou les commissions scolaires regroupant les niveaux élémentaire et secondaire; dans le secteur privé, la clientèle fréquente les institutions déclarées d'intérêt public, les institutions reconnues pour fin de subvention ou les institutions sous permis. Dans le réseau du ministère des Affaires sociales, la population dite de l' "enfance inadaptée" est présente dans les centres hospitaliers et surtout, dans les centres d'accueil, publics ou privés, de transition et de réadaptation et parfois, d'hébergement; les centres de services sociaux (CSS) et les centres locaux de services communautaires (CLSC) participent également aux services offerts à cette clientèle.

Dans le but de mesurer l'importance quantitative de la présence des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, au Québec, nous nous sommes inspirés des données statistiques publiées par diverses unités administratives des ministères de l'Education et des Affaires sociales. Nous avons toutefois constaté que les données disponibles manquaient souvent d'uniformité et de concordance, de telle sorte que nous avons dû nous résoudre à ne présenter qu'une estimation des besoins scolaires identifiés ou prévus par les ministères responsables de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.4.1 CLIENTELE DANS LE RESEAU DE L'EDUCATION: SECTEUR PUBLIC

2.4.1.1 Evolution de la population en difficulté de 1960-61 à 1975-76.

De 1960 à 1975-76, la clientèle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public s'est développée à un rythme impressionnant. Selon les estimations du ministère de l'Education, elle a passé de 3 350 élèves en 1960-61 à 92 915 élèves en 1975-76, de telle sorte qu'elle compte aujourd'hui 27 fois plus d'élèves qu'elle n'en comptait il y a 15 ans, ce qui représente une augmentation de 89 565 élèves. Sur une période de 15 ans, le pourcentage de la population scolaire en difficulté par rapport à la population scolaire totale du secteur public a varié de 0,28% à 6,81%.[20]

Après avoir augmenté régulièrement jusqu'en 1969-70 inclusivement, la population scolaire totale n'a pas cessé de décroître depuis lors, accusant une baisse approximative de 218 224 élèves, ce qui équivaut à une diminution de 13,8%.

---

[20] Consulter, en annexe, le Tableau 2.6 "Evolution de la population en difficulté par rapport avec la population scolaire totale dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76."

Au contraire, depuis 1969-70, la population en difficulté a continué d'augmenter régulièrement, effectuant au cours de cette période de 6 ans, une hausse de 52 982 élèves, ce qui équivaut à une augmentation de 132,7%.

On constate qu'en 1973-74, le pourcentage des enfants en difficulté servis dans le secteur public du milieu scolaire représente environ 5,09% de la population scolaire totale et, de ce fait, dépasse légèrement la moitié du taux d'incidence théorique généralement reconnu (environ 10%, sur la base de la population de 5 à 17 ans). Il convient de rappeler qu'un tel taux d'incidence théorique n'a pas été établi spécialement pour le Québec et que par surcroît, il est tout à fait inapplicable comme indicateur précis de besoins sur le plan local.

Ces chiffres sont éloquents; ils prouvent sans contredit que les effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'ont pas cessé de progresser en milieu scolaire. Comment expliquer un tel phénomène ?

L'adoption de politiques progressives en matière d'accessibilité scolaire pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le phénomène de régionalisation scolaire, le développement continu des services éducatifs et des services aux étudiants dans le réseau de l'éducation, l'allocation croissante des ressources humaines et financières, le développement de plus en plus élargi et diversifié du système de classification et de catégorisation de l'inadaptation, l'amélioration des opérations et des méthodes de dépistage, et enfin, l'élargissement dans la diffusion de l'information aux parents et au grand public, constituent les principaux facteurs explicatifs d'un bond aussi impressionnant de l'enfance en difficulté dans le système public d'éducation.

Les catégories d'inadaptation sont apparues graduellement et elles se sont maintenues jusqu'en 1975-76, à l'exception d'une seule: la perturbation affective légère disparue en 1972-73. Initialement destiné, en 1960-61, à répondre aux problèmes soulevés par la débilité mentale et l'infirmité motrice, l'enseignement à l'enfance en difficulté visait, en 1975-76, sept (7) grandes catégories et dix-sept (17) sous-catégories d'inadaptation.[21]

Un regard rétrospectif sur l'évolution des effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public nous permet de constater qu'en général, la croissance continue des effectifs allait de pair avec l'élargissement progressif des catégories et des sous-catégories d'inadaptation.

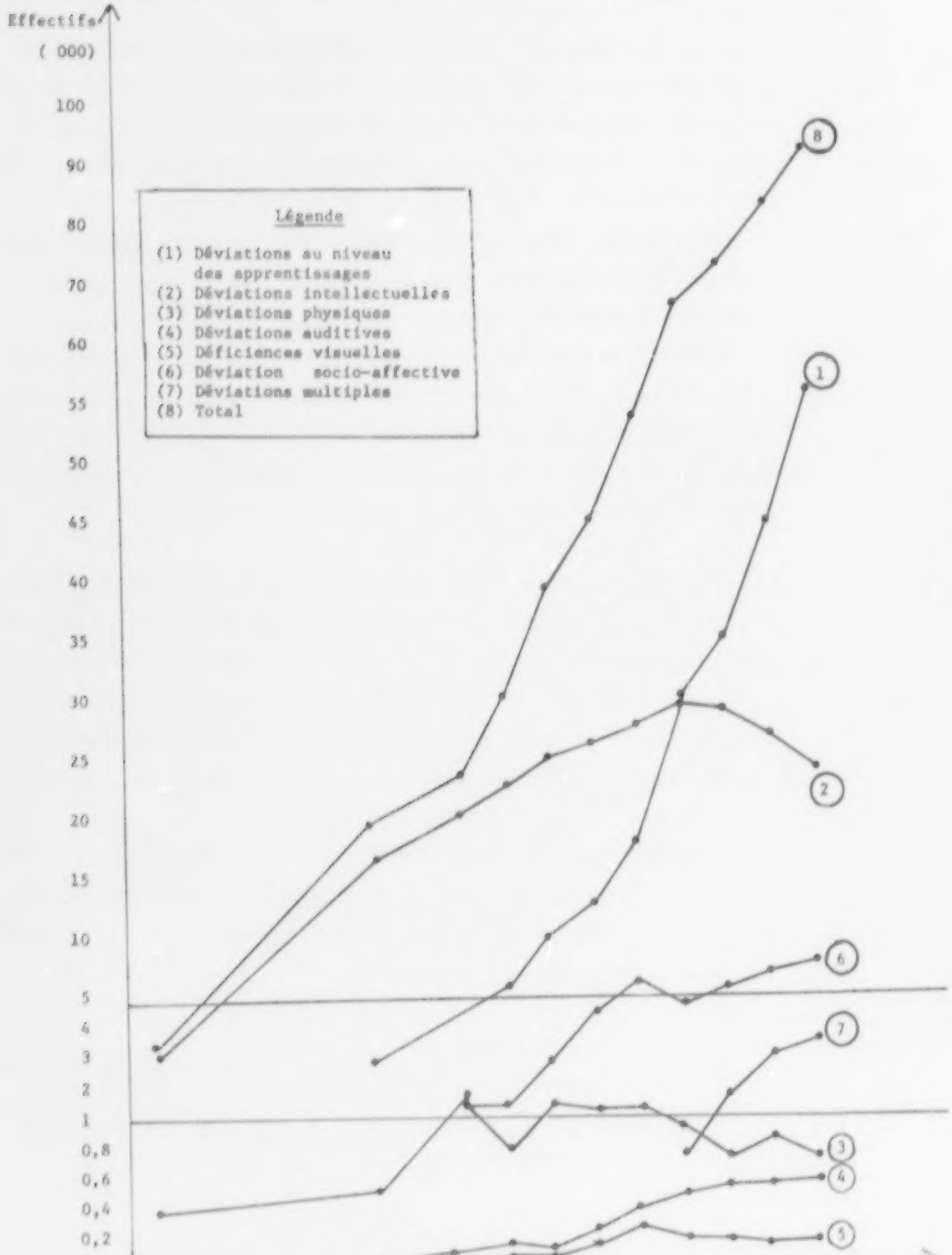
Le graphique suivant illustre globalement ce phénomène de croissance des grandes catégories d'inadaptation prises une à une, puis dans leur ensemble.

---

[21] Consulter, en annexe, le Tableau 2.7 "Evolution par grandes catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76" et le Tableau 2.8 "Evolution par sous-catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76".

GRAPHIQUE 2.1

Graphique de croissance des effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par grandes catégories d'inadaptation et au total, de 1960-61 à 1975-76, dans le secteur public.



---

[a]Ce graphique a été réalisé à l'aide des données apparaissant au Tableau 2.7 Evolution par grandes catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76.

A l'examen du graphique précédent, on constate qu'en 1975-76, les déviations au niveau des apprentissages occupent la première position. Elles affectent alors plus de la moitié de la clientèle des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Si l'on se base exclusivement sur leur courbe de croissance depuis 1972-73, on peut supposer qu'elles devraient poursuivre leur évolution à un rythme impressionnant au cours des années à venir.

Les déviations intellectuelles occupent la deuxième position; elles semblent toutefois avoir atteint un sommet en 1972-1973, car leur courbe de croissance n'a pas cessé de fléchir depuis cette époque.

Les déviations socio-affectives sont en troisième position; elles ont connu une légère diminution en 1972-73, soit au moment où le ministère de l'Education abandonnait la sous-catégorie de la perturbation affective légère pour ne reconnaître que celle de la perturbation affective grave; il est visible que l'importance de cette dernière catégorie d'inadaptation se manifeste avec une vigueur de plus en plus vive depuis 1972-73.

Les déviations multiples se retrouvent en quatrième position et elles doublent pratiquement d'une année à l'autre.

Viennent ensuite les déviations physiques qui ont fait un saut impressionnant en 1969-70, mais qui ont cependant eu tendance à diminuer graduellement depuis lors, de telle sorte qu'elles se retrouvent aujourd'hui pratiquement au même niveau qu'en 1968-69.

Enfin, les déficiences auditives puis visuelles occupent les deux dernières positions. Néanmoins, on constate que depuis 1969-70, les déficiences auditives augmentent graduellement alors que les déficiences visuelles connaissent une évolution irrégulière.

2.4.1.2 Situation au plan régional en 1973-74

L'analyse des statistiques disponibles révèlent pour 1973-74, une assez grande diversité dans le développement des services spéciaux des commissions scolaires au niveau de chacune des grandes régions administratives scolaires du Québec.[22]

Alors qu'à l'échelle provinciale, les effectifs de l'enfance en difficulté représentent en 1973-74, environ 5,09% de la population scolaire totale, au niveau régional les pourcentages varient de 3,46% à 7,00%. Le tableau suivant illustre ces différences régionales.

---

[22] Consulter, en annexe, le cartogramme des régions administratives scolaires du Québec.

TABLEAU 2.9

ESTIMATION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION ET PAR REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1973-1974[a]

	Classes d'attente	Tr. à l'app. (récupération)	Tr. à l'app. dénombrement flottant	Troubles graves à l'apprentissage	Débilité mentale légère	Débilité mentale moyenne	Infirmité motrice	I.M.C. moyenne	I.M.C. grave	Déficiences physiques	Epilepsie non-méd. contrôlée	Semi-surdité	Surdité	Semi-cécité	Cécité	Perturbation affective grave	Déviations multiples	POPULATION INADAPTEE	POPULATION TOTALE	POURCENTAGE DE L'INADAPTATION
Région 1	57	1409	90	260	2007	521				16		9				362	125	4856	69 323	7,00
Région 2	471	1132	360	409	2088	400		41	98	16		41	9	18		401	201	5688	82 616	6,58
Région 3	400	3237	579	1265	3965	702	8					28		29	17	1122	383	11735	232 370	5,05
Région 4	214	1455	289	463	2088	340	17	12	13	12		21	29			548	84	5585	106 791	5,23
Région 5	145	1068	30	426	1179	97		5	3	22		10				96	83	3164	59 174	5,34
Région 6 nord	747	3032	1045	1251	2775	502			58			17		6		1035	245	10733	176 959	6,06
Région 6 sud	695	3031	796	1415	3298	733	4	27	18	8	8	61		5		989	247	11335	221 140	5,12
Région 6 centre	930	1147	2299	1060	5003	530	43	32	125	239	41	76	155	26	139	607	135	12587	363 576	3,46
Région 7	354	1076	112	310	1265	485	8	4	4	14	1	3		2		299	103	4042	71 751	5,63
Région 8	187	1441	60	371	664	113	6	1	6		1			1		242	115	3208	48 231	6,65
Région 9	40	653		225	589	70										44		1621	32 113	5,05
Région 10																			327	0
TOTAL:	4240	18683	5660	7455	24921	4493	86	125	325	327	51	266	193	87	156	5765	1721	74554	1464 371	5,09

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)

Estimation de la clientèle des enfants inadaptés dans le système public pour l'année scolaire 1973-1974. (Version corrigée), Document préparé par M. Clément St-Hilaire pour le Comité provincial de l'enfance inadaptée. (Québec, août 1974), iii-65-9 p.

Le pourcentage d'enfants rejoints par les services d'adaptation scolaire est le plus élevé dans les quatre régions administratives suivantes:

le Bas St-Laurent/Gaspésie	(région 1),	7,00%
le Saguenay/Lac St-Jean	(région 2),	6,82%
le Nord-Ouest	(région 8),	6,65%
le Nord de Montréal	(région 6 nord),	6,06%

Compte tenu de leur population scolaire totale, ces régions assurent donc le plus grand nombre de services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Six régions se situent aux alentours du pourcentage moyen de 5,09%; il s'agit

de l'outaouais	(région 7),	5,63%
des Cantons de l'Est	(région 5),	5,34%
de Trois-Rivières	(région 4),	5,23%
du Sud de Montréal	(région 6 sud),	5,12%
de Québec	(région 3) et	5,05% et
de la Côte-Nord	(région 9),	5,05%

Seule l'Ile de Montréal (région 6 centre) se situe bien en deça de la moyenne provinciale avec un pourcentage de 3,46%; le sous-développement apparent des services scolaires spéciaux dans les écoles publiques s'explique probablement par la présence dans cette région d'un grand nombre d'établissements des Affaires sociales et d'institutions privées d'enseignement pour les enfants en difficulté. Il faut également prendre en considération l'utilisation par certaines commissions scolaires de critères plus sévères pour l'admission des enfants aux services spéciaux et pour l'ouverture des classes spéciales ainsi que le retard de certaines autres commissions scolaires à développer des services pour des clientèles spécifiques comme les handicapés sensoriels, les déficients mentaux moyens et les handicapés multiples.

De toute évidence, ce sont les régions éloignées qui rejoignent une proportion plus grande d'enfants en difficulté, si l'on tient compte de leur clientèle scolaire totale. On peut se demander si les services et les ressources dont elles disposent suffisent à répondre aux besoins de la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La variation dans les taux régionaux laisse soupçonner une variation interrégionale des besoins. Cependant, les grandes différences interrégionales peuvent s'expliquer par d'autres facteurs, comme les éléments de l'encadrement administratif, les exigences des services d'évaluation et de dépistage, les critères différentiels dans l'organisation des services, le degré d'implication du secteur régulier dans l'enseignement aux enfants en difficulté et probablement l'existence des services relevant du ministère des Affaires sociales.

2.4.1.3 Prévision de développement

En se basant sur la proportion des enfants en difficulté par rapport à la clientèle scolaire totale en 1973-74,

soit 0,2% à la maternelle
7,0% à l'élémentaire
3,5% au secondaire,

la Direction générale de la planification du ministère de l'Education publiait en janvier 1975, une étude prévisionnelle sur les effectifs scolaires des réseaux public et privé de 1974-75 à 1978-79.[23]

D'après cette étude, la clientèle en difficulté est appelée à décroître dans le secteur public, et ce, au niveau de l'ensemble du Québec et de chacune des régions administratives scolaires.[24] Il y aurait cependant une augmentation constante de cette clientèle dans le secteur privé.

---

[23] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, Estimation des clientèles scolaires des réseaux public et privé, Québec et régions administratives scolaires, 1974-75 à 1978-79, par Desmond Dufour et André Lespérance (Démographie scolaire, 9-35; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), vii-61 p.

[24] Consulter, en annexe, le Tableau 2.11 "Prévision de développement de la population en difficulté dans le réseau public, 1974-75 à 1978-79".

Les prévisions de la Direction générale de la planification sont basées uniquement sur l'évolution démographique. Or, des prévisions démographiques simples sont inaptes à mesurer l'évolution réelle des effectifs et des services pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire.

En effet, les études démographiques actuellement disponibles ne tiennent compte ni du potentiel de développement de l'enfance en difficulté, lequel potentiel peut être indiqué par des taux d'incidence théorique, ni de l'effet d'une amélioration possible dans les méthodes de dépistage et dans le développement des services. Or, il s'avère que les taux d'incidence théorique de l'inadaptation ne sont pas encore atteints et que les services sont offerts automatiquement lorsqu'il y a des effectifs à servir. En outre, les analyses strictement démographiques omettent de mesurer l'impact de politiques favorables à l'accroissement des services d'éducation spéciale dans le secteur public. Un exemple de politique: l'entente entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales ayant pour effet de confier aux commissions scolaires la scolarisation des enfants et des adolescents reçus dans les établissements du ministère des Affaires sociales.[25]

---

[25] Pour de plus amples renseignements,consulter le document suivant: Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales et ministère de l'Education, *Guide élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales* (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), 33-iv-xp.

Confrontées avec la réalité, les prévisions démographiques actuellement disponibles posent un problème sérieux. En effet, s'il est vraisemblable que, dans le secteur de l'enseignement régulier, le réseau public subisse une diminution de clientèle scolaire au cours des cinq prochaines années, nous pensons que le phénomène contraire se produira dans le cas du secteur de l'enseignement à l'enfance en difficulté. A preuve, les prévisions de 70 184 élèves, pour l'année 1974-75 et de 67 034 élèves, pour l'année 1975-76, telles qu'effectuées par la Direction générale de la planification, ont été clairement dépassées comme en font foi les statistiques du Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education dont les estimations situaient la clientèle de l'enfance en difficulté à 83 815 élèves, en 1974-75, et à 92 915 élèves, en 1975-76. La situation mérite considération: la prévision de la clientèle scolaire ayant un effet direct sur la prévision des ressources humaines, financières et matérielles dans le réseau de l'éducation.

Les changements administratifs et les décisions multiples prises à différents niveaux en matière d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peuvent fausser des prévisions de clientèles trop exclusivement tributaires des données démographiques. A défaut de mieux et pour le moment, le Comité a retenu une approche historique dans la prévision des effectifs scolaires en enfance inadaptée. Il estime qu'il faut également tenir compte de certains autres facteurs. Ainsi, le secteur public de l'éducation a la responsabilité d'offrir les services éducatifs requis à tous les types de clientèles de l'enfance en difficulté. L'existence d'écarts considérables entre les clientèles atteintes par les services actuels et les taux d'incidence théorique généralement retenus, nous permet d'affirmer que le développement des services dans le secteur public, est loin d'être complété pour tous les types d'inadaptation.[26]

2.4.2 Clientèle dans le réseau de l'Education: secteur pri

2.4.2.1 Evolution de la population en difficulté de 1970-71 à 1975-76

De 1970-71 à 1975-76, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur privé du réseau de l'éducation passe de 888 à 1 467 élèves, ce qui représente une augmentation de 579 élèves en six ans, soit une augmentation de 65% des effectifs, l'année scolaire 1970-71 étant choisie comme année de base.[27]

---

[26] Consulter, en annexe, le Tableau 2.10 "Estimation de la population en difficulté par catégories d'inadaptation dans le secteur public en 1973-74: comparaison entre la population visée et la population rejointe."

[27] Consulter, en annexe, le Tableau 2.12 "Evolution de la population en difficulté dans le secteur privé, de 1970-71 à 1975-76."

Dans les institutions déclarées d'intérêt public et subventionnées par le ministère de l'Education, cette clientèle s'établit à 888 élèves en 1970-71, comparativement à 1 304 élèves en 1975-76. Si l'on considère les données statistiques pour l'année 1975-76, on constate que cette clientèle se distribue aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire, selon des proportions approximatives de 5%, de 70% et de 25%.

Dans les institutions privées, sous-permis, la clientèle, de niveaux élémentaire et secondaire, passe de 36 élèves en 1972-73, à 163 élèves en 1975-76.

Par ailleurs, nous ne tiendrons pas compte ici d'un certain nombre d'établissements relevant du ministère des Affaires sociales et subventionnés uniquement par ce dernier, mais qui détiennent actuellement pour les services d'enseignement qu'ils dispensent à des enfants en difficulté d'adaptation, une déclaration d'intérêt public octroyée par le ministère de l'Education en vertu de la Loi de l'enseignement privé. La clientèle de ces 19 établissements s'élevait en 1974-75 à 2 389 élèves ainsi répartis: 838 élèves mésadaptés socio-affectifs (9 établissements), 1 293 handicapés physiques (7 établissements), 258 déficients mentaux (3 établissements).[28]

---

[28] Consulter, en annexe, le Tableau 2.14 "Population en difficulté par catégories d'inadaptation dans les institutions privées déclarées d'intérêt public, non subventionnées par le M.E.Q. et relevant du MAS en 1973-74 et en 1974-75."

Le secteur privé d'enseignement reçoit une faible clientèle d'enfants inadaptés; cette clientèle croît de façon constante depuis 1970-71, mais proportionnellement moins rapidement que la clientèle régulière du même secteur: pour les niveaux élémentaire et secondaire du secteur privé, le pourcentage de l'enfance en difficulté par rapport à la clientèle totale a varié de 2,73% en 1970-71 à 2,47% en 1974-75.

2.4.2.2 Situation au plan régional.[29]

Les statistiques du Service de l'enseignement privé pour les trois (3) dernières années, permettent d'analyser la répartition des institutions selon les régions administratives.

En 1973-74, il existe dix (10) institutions privées déclarées d'intérêt public et subventionnées par le ministère de l'Education. Une onzième institution s'ajoute en 1974-75. Deux (2) institutions sont situées à l'extérieur de la région montréalaise; la première est établie à Québec (région 3), et elle reçoit, en moyenne, 67 élèves par année depuis trois (3) ans, alors que la deuxième est située au Cap-de-la-Madeleine (région 4) et accueille, en moyenne, 20 élèves par année. Toutes les autres institutions privées de ce type sont localisées à Montréal (région 6 centre); depuis 1973-74, elles offrent en moyenne des services à 1 138 élèves annuellement. Ainsi, la région de Montréal reçoit donc environ 93% de la clientèle des institutions privées qui sont déclarées d'intérêt public et subventionnées par le ministère de l'Education pour les services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

[29] Consulter, en annexe, le Tableau 2.13 "Evolution de la population en difficulté par catégories d'inadaptation et par institutions dans le secteur privé de 1973-74 à 1975-76."

En 1973-74, le secteur privé compte sept (7) institutions qui bénéficient d'un permis et qui reçoivent au total 183 enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Suite à la fermeture d'une institution en 1974-75, il ne reste que six (6) institutions sous permis pour une clientèle de 163 élèves, en 1974-75 et en 1975-76. Près de la moitié de ces élèves fréquentent une institution dans la région montréalaise (région 6 centre); les autres effectifs sont répartis entre les six (6) autres institutions privées établies l'une à Pierrefonds (région 6 centre), une autre à Longueuil (région 6 sud), deux (2) à Trois-Rivières (région 4) et une dernière à Sherbrooke (région 5).

2.4.2.3 Prévision de développement.

Selon les prévisions du ministère de l'Education, le développement de la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur privé s'effectuerait selon un mouvement de croissance continue au cours de la période s'étendant de 1974-75 à 1978-79. Nous appuyant sur l'hypothèse d'une croissance forte au niveau de la clientèle totale et de la clientèle privée, hypothèse d'ailleurs retenue par le Service général de l'enseignement privé pour ses prévision budgétaires, nous présentons, en annexe, le Tableau de la situation prévisionnelle.[30]

En comparant les données prévisionnelles avec la clientèle réelle pour les années 1974-75 et 1975-76, nous constatons un écart significatif que nous mettons en évidence dans le tableau suivant.

---

[30] Consulter, en annexe, le Tableau 2.15 "Prévision de développement de la population en difficulté dans le secteur privé de 1974-75 à 1978-79."

TABLEAU 2.16

COMPARAISON ENTRE LA CLIENTELE REELLE ET LA CLIENTELE PREVUE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PRIVE POUR LES ANNEES 1974-75 et 1975-76[a]

Années	Clientèle constatée[b]			Clientèle prévue[f]	Ecarts
	M.E.Q.[c]	M.A.S.[d]	Total	Total	Total
1974-75	1 394	2 389	3 783	4 191	- 408
1975-76	1 467	2 389[e]	3 856	4 365	- 509

[a] Le Tableau 2.16 est également reproduit en annexe au présent chapitre.

[b] Direction générale de l'enseignement privé du ministère de l'Education.

[c] Institutions privées détenant une reconnaissance du ministère de l'Education (M.E.Q.)

[d] Etablissements du ministère des Affaires sociales (M.A.S.) déclarés d'intérêt public mais non subventionnées par le ministère de l'Education.

[e] Faute de données plus précises, nous assumons l'hypothèse qu'en 1975-76, le nombre d'élèves dans ces établissements relevant du M.A.S. est similaire à celui de 1974-75.

[f] Direction générale de la planification du ministère de l'Education.

L'écart s'explique par le fait que les données prévisionnelles de la Direction générale de la planification ont été légèrement surestimées par rapport à la réalité, à l'instar des données contenues dans un document qui a été réalisé antérieurement par la même unité administrative[31] et sur lequel se sont appuyés les auteurs de l'étude prévisionnelle à laquelle nous avons fait allusion ci-haut. Selon nous, de simples prévisions démographiques ne peuvent pas suffire à prédire adéquatement le développement des services éducatifs pour l'enfance en difficulté dans le secteur privé, car elles ne peuvent pas tenir compte des facteurs conjoncturels et des décisions ministérielles ou institutionnelles qui peuvent affecter l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La prudence s'impose donc lors de l'interprétation des prévisions établies exclusivement sur une base démographique.

2.4.3 CLIENTELE DANS LE RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES

2.4.3.1 Evolution de l'enfance en difficulté dans les établissements du M.A.S.

Plusieurs établissements du réseau des Affaires sociales reçoivent des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation. Ce sont des centres d'accueil de réadaptation, des centres de transition, des centres d'hébergement ou des centres hospitaliers.

---

[31] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, Estimation de la clientèle scolaire suivant les réseaux et niveaux d'enseignement, 1973-74 à 1977-78, par Michel Amyot (Démographie scolaire, 9-15; Québec, Ministère des Communications, 1974), vi-76 p.

Les centres d'accueil de réadaptation reçoivent des personnes qui, à cause d'inadaptation majeure sur le plan physique, intellectuel, psychologique ou social, doivent bénéficier des services intensifs de réadaptation ou d'orientation pour une période définie. On y accueille des déficients mentaux, des handicapés moteurs et/ou sensoriels et des mésadaptés sociaux.[32]

A l'examen de la situation au 31 mars de chaque année pendant la période de 1970-71 à 1974-75, on constate que le nombre total d'enfants placés dans les centres d'accueil de réadaptation a augmenté graduellement de 1970-71 à 1972-73, passant de 10 783 à 11 700, puis s'est mis à diminuer sans arrêt d'une année à l'autre pour s'établir à 9 836, en 1974-75. Durant cette période de cinq ans, le nombre de mésadaptés sociaux a varié de 4 983 à 3 953 et celui des handicapés moteurs et/ou sensoriels est passé de 1 374 à 985. Il n'y a que le nombre des déficients mentaux qui, avec 4 898 enfants en 1974-75, ait atteint un niveau plus élevé qu'en 1970-71, année où l'on dénombrait 4 426 enfants dans les centres de réadaptation.

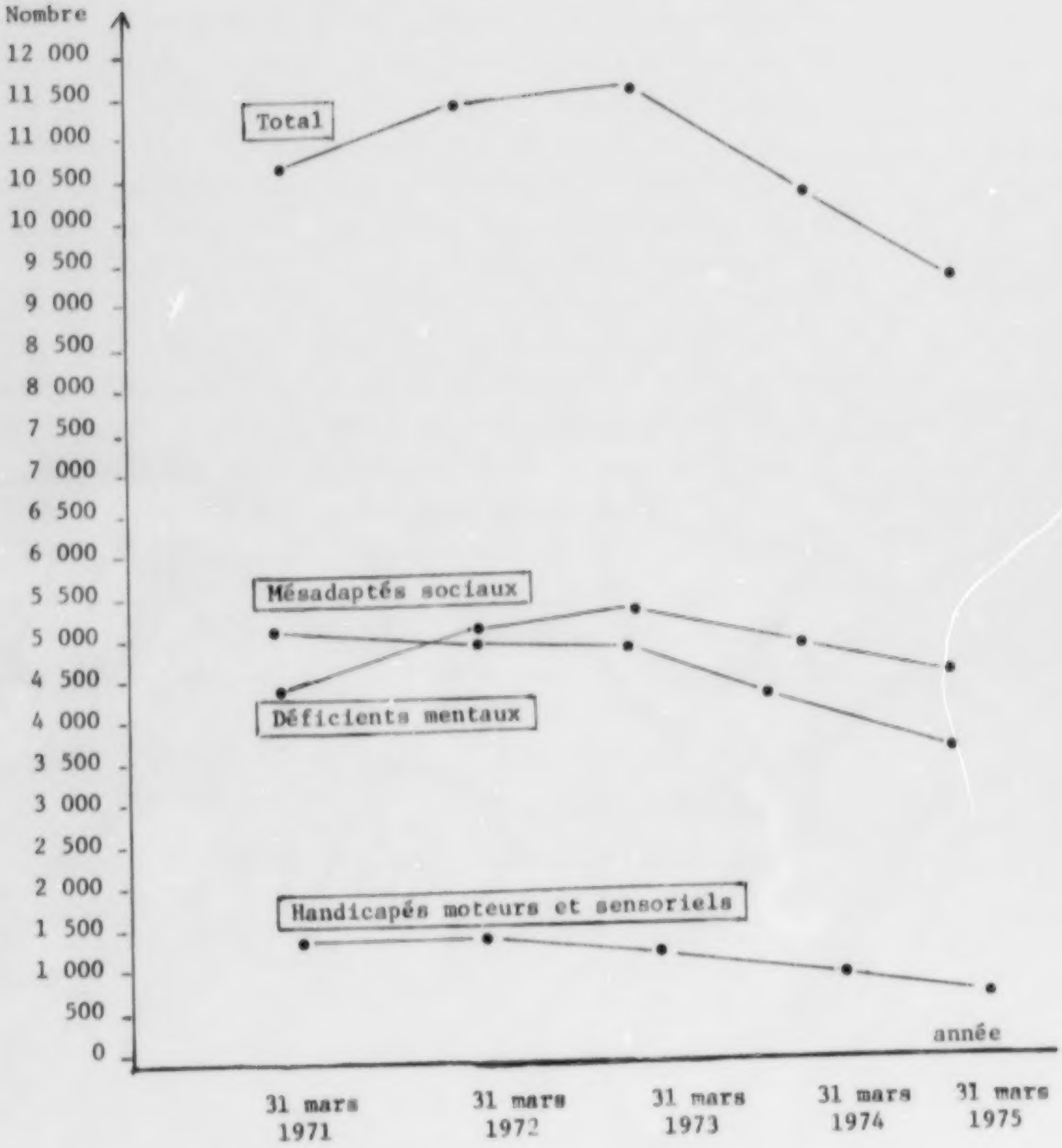
Le graphique suivant illustre l'évolution de la clientèle dans les centres de réadaptation du ministère des Affaires sociales depuis cinq ans.

---

[32] Cette clientèle compte des enfants de moins de 5 ans et des jeunes adultes de 18 ans et plus. Consulter, en annexe, le Tableau 2.17: "Evolution du nombre d'enfants placés dans les centres d'accueil de réadaptation à l'enfance, au 31 mars de chaque année de 1971 à 1975".

GRAPHIQUE 2.2

Evolution du nombre d'enfants placés dans les centres d'accueil de réadaptation à l'enfance, au 31 mars de chaque année, 1971 à 1975[a]



---

[a] Tiré et adapté du document suivant: Statistiques des Affaires sociales: services sociaux, 2 (1975) 7, p. 26.

La diminution graduelle des enfants placés dans les centres d'accueil de réadaptation s'explique en bonne partie d'une part, par la dénatalité et d'autre part, par l'ouverture de classes spéciales qui accueillent maintenant de plus en plus dans le secteur public d'éducation des enfants pour lesquels la seule ressource disponible était autrefois le centre d'accueil. Notons que le ministère des Affaires sociales tend à développer des formules différentes de services à l'enfance en difficulté, tels les foyers de groupe, les centres de jour et les familles d'accueil.

Pour certains enfants privés de leur milieu familial, on doit recourir provisoirement à une ressource de protection qu'on appelle un centre d'accueil de transition. Un tal établissement constitue un centre de dépannage lorsqu'il offre un gîte à des enfants et à des adolescents dans l'attente d'une ressource appropriée à leur situation. Au 31 mars 1974, le nombre d'enfants et d'adolescents confiés à ces établissements s'élevait à 414[33] et en fin de mars 1975, il était de 305.[34] Pour les années antérieures, les statistiques relatives à cette clientèle étaient incluses dans les données faisant état du placement dans les centres de réadaptation pour les enfants mésadaptés sociaux.

---

[33] Statistiques des Affaires sociales: services sociaux, 2 (1975) 7, pp. 40-45.

[34] Donnée préliminaire provenant du ministère des Affaires sociales.

Il y a également des enfants qui, en raison d'une diminution de leur autonomie physique ou psychique, doivent séjourner dans une résidence protégée que l'on désigne sous l'appellation de "centre d'hébergement". Ainsi, des enfants atteints d'un handicap physique majeur ou d'une déficience mentale profonde peuvent recevoir gîte et protection dans les centres d'hébergement. Cette clientèle qui compte principalement des déficients mentaux et au sujet de laquelle des statistiques étaient compilées auparavant avec celle des centres de réadaptation à l'enfance, comprenait 1 431 enfants,[35] au 31 mars 1974, comparativement à 1 458 enfants,[36] au 31 mars 1975.

Enfin, quelques enfants en difficulté peuvent recevoir des soins de santé ou de réadaptation qui nécessitent un hébergement de courte durée ou prolongé dans un centre hospitalier. Les données précises au sujet de cette clientèle n'apparaissent pas de façon claire et explicite dans les documents statistiques publiés par le ministère des Affaires sociales. Une étude portant sur l'année 1973-74[37] estime que la clientèle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage visée par les centres hospitaliers serait de 935 enfants, dont 238 dans la région administrative de Québec et 697 dans celle de Montréal-Centre. On peut supposer que cette clientèle demeure sensiblement la même pour l'année 1974-75.

---

[35] Statistiques des Affaires sociales: services sociaux, 2 (1975) 7, pp. 45-48.

[36] Donnée préliminaire fournie par le ministère des Affaires sociales.

En somme, les effectifs de l'enfance en difficulté dans le réseau des Affaires sociales s'établissent au 31 mars 1975, à quelque 12 534 enfants ainsi distribués:

9 836	dans les centres de réadaptation
305	dans les centres de transition
1 458	dans les centres d'hébergement
935	dans les centres hospitaliers

---

[37] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Données sur l'enfance scolarisable des établissements du ministère de l'Education 1973-74, Document 1 par Andrée Gravel (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), pag. var.

2.4.3.2 La scolarisation de l'enfance en difficulté dans le réseau des Affaires sociales.

"Les enfants qui relèvent des établissements du ministère des Affaires sociales ont le même droit que les autres enfants de bénéficier des ressources éducatives offertes à l'ensemble de la population. Dans cet esprit, il faut reconnaître que les services de réadaptation offerts par les établissements doivent, dans toute la mesure du possible, favoriser auprès de leur clientèle l'accessibilité aux pleines ressources du milieu scolaire."[38]

Tel est le principe général reconnu conjointement par le ministère des Affaires sociales et par le ministère de l'Education et sur lequel s'appuie la politique interministérielle de scolarisation optimale des enfants des établissements.

Les deux ministères ont créé, à l'automne 1973, une Mission formée de leurs représentants respectifs, avec mandat de préciser les fonctions et responsabilités des deux ministères et de leurs établissements et institutions relativement à la scolarisation optimale des enfants admis dans les établissements, de proposer des solutions concrètes face aux problèmes identifiés et d'assurer l'application des recommandations retenues en tenant compte des principes-directeurs acceptés par les deux ministères quant à la qualité, à l'accessibilité et à la continuité des services.

---

[38] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales et ministère de l'Education, Guide élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), p. 7.

Un Guide[39], adopté en juin 1974, présente les principes et les modalités suivant lesquels les deux ministères ont convenu de procéder pour la reconnaissance pratique du droit des enfants à l'éducation. Ce document décrit notamment le partage des responsabilités qui incombent conjointement aux deux ministères concernés ainsi qu'aux institutions d'enseignement et aux établissements. Il informe sur la Mission et sur les autres mécanismes prévus pour faciliter la conclusion des ententes de scolarisation entre établissements et commissions scolaires.

---

[39] Québec, Gouv. du Québec, Guide élaboré conjointement ..., p. 7.

Sous l'impulsion et avec l'assistance de la Mission interministérielle du ministère de l'Education et du ministère des Affaires sociales pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales, 140 comités conjoints sont actuellement constitués entre les commissions scolaires et les établissements situés sur leur territoire et on prévoit, pour septembre 1976, la mise en application d'une centaine d'ententes confiant aux commissions scolaires la responsabilité des services d'éducation dispensés aux 11 461 enfants admis dans les établissements.[40]

Notons que l'établissement et la commission scolaire doivent conjointement adapter leurs programmes aux besoins spécifiques des clientèles et assurer les coordinations essentielles. Il revient à l'établissement de fournir les services de réadaptation requis par sa clientèle non seulement dans l'établissement, mais également dans les écoles qui la reçoivent.

---

[40] Québec, Gouv. du Québec, Mission interministérielle MEQ/MAS pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales, Rapport d'étape par Léon Tremblay (Québec, 30 avril 1976), 15-9 p.

Par ailleurs, l'actualisation de cette politique met en évidence les propres besoins de la commission scolaire en termes de ressources humaines spécialisées en réadaptation pour des clientèles comparables. Les ententes de scolarisation au profit des enfants des établissements appellent donc d'autres ententes visant cette fois à mettre à la disposition des commissions scolaires, pour leur propre clientèle en difficulté, les ressources et services de réadaptation qui relèvent de la responsabilité du ministère des Affaires sociales.

La politique interministérielle de scolarisation a un effet évident, même à court terme, sur les plans de développement des services aux enfants en difficulté, dans les commissions scolaires. En termes de statistiques prévisionnelles, il s'agit là d'un facteur important à considérer.

2.4 LA CLIENTELE DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

RECOMMANDATIONS

9. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION EFFECTUE UNE PREVISION DE LA CLIENTELE SCOLAIRE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC EN TENANT COMPTE DE TOUS LES FACTEURS QUI PEUVENT INFLUENCER L'EVOLUTION DE CETTE CLIENTÈLE; QUE POUR CETTE PREVISION, LE MINISTERE DE L'EDUCATION RECOIVE LA COLLABORATION DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES AVEC LEQUEL IL EST ETROITEMENT ASSOCIE DANS LA DISTRIBUTION DES SERVICES A CERTAINS ENFANTS EN DIFFICULTE.

10. QU'A LA POLITIQUE INTERMINISTERIELLE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DES ETABLISSEMENTS REPONDE UNE POLITIQUE INTERMINISTERIELLE DE READAPTATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE RELEVANT DE LA JURIDICTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES.

CONCLUSION

On constate depuis quinze ans une croissance continue des effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les secteurs public et privé du réseau de l'éducation. De nombreux facteurs concourent effectivement à l'augmentation pratiquement inévitable de cette clientèle.

La définition de "l'enfant inadapté", en fonction de ses difficultés et de ses carences, et sans tenir compte de tout son potentiel de développement, plus encore la mention d'une incapacité de "profiter de l'enseignement régulier", comme condition d'accès à des services de rééducation et de réadaptation, ont eu pour effet de diminuer le niveau de tolérance ou d'acceptation du secteur régulier à l'égard des enfants en difficulté et d'accentuer la création de classes spéciales pour les recevoir.

La propension du régime d'évaluation à cerner et à confirmer les problèmes de l'enfant, sans viser à établir un bilan fonctionnel qui tiendrait compte des aspects positifs de sa personnalité, constitue un appui au placement de l'enfant en difficulté dans un régime d'enseignement spécial qui, sous l'effet de son fonctionnement marginal et autosuffisant, accentue généralement le décalage de l'enfant par rapport à ses pairs.

Bien qu'il reste à vérifier la validité pour le Québec des taux d'incidence théorique utilisés par les ministère de l'Education et des Affaires sociales pour la planification des services aux enfants en difficulté, on peut affirmer sans crainte que tous les besoins sont encore loin d'être satisfaits, puisque dans le secteur public d'éducation les services spéciaux n'atteignant qu'un pourcentage général de 6,8%[41] de la clientèle totale, à comparer à un taux maximal variant de 10% à 15%[42] tel qu'établi dans le Rapport CELDIC.

L'accent mis sur les mesures correctives, sans en évaluer suffisamment la pertinence et l'efficacité, et le développement récent des mesures de prévention et d'intervention précoce, constituent d'autres facteurs qui favorisent la croissance des effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En effet, ce n'est que lorsque se seront véritablement implantés les services visant à la prévention et à l'intervention précoce que l'on pourra s'attendre à une stabilisation, voire même à une décroissance de la clientèle des services spéciaux.

Nonobstant l'influence déterminante des facteurs qui concourent à la croissance des effectifs dans le milieu scolaire, la présence de l'enfance en difficulté dans le réseau des Affaires sociales et l'affirmation d'une responsabilité des organismes du réseau de l'Education vis-à-vis de cette clientèle, exigent sans contredit une cohérence de pensée et d'action que l'on ne retrouve pas encore pleinement dans les systèmes d'identification et de classification des enfants, dans les modes d'évaluation et de prévision des besoins et enfin, dans les orientations et les politiques d'intervention et de développement des services en vigueur dans chacun des réseaux.

---

[41] Donnée tirée du Tableau 2.6 "Evaluation de la population en difficulté par rapport à la population scolaire totale dans le secteur public, de 1960 à 1975-76".

[42] Consulter, en annexe, le Tableau 2.3 "Incidence de l'inadaptation au Canada d'après le Rapport CELDIC".

En fait, s'il faut se réjouir que l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ait sa place dans le réseau de l'Education et dans celui des Affaires sociales, il faut néanmoins s'interroger sur les types de services pédagogiques et parapédagogiques qui lui sont offerts en vue d'assurer son développement optimal sur tous les plans: physique, intellectuel, affectif et social, moral et religieux.

CHAPITRE 2

LA POPULATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

RECOMMANDATIONS

2.1 LES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE: DEFINITION ET CLASSIFICATION.

3. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, AINSI QUE LEURS INSTANCES DECENTRALISEES, UTILISENT DE PREFERENCE, LE CONCEPT D' "ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE" AU LIEU D" "ENFANCE INADAPTEE".

4. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES SE CONCERTENT DANS LE BUT DE REVISER LEURS SYSTEMES ACTUELS D'IDENTIFICATION ET DE CLASSIFICATION DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QUE LES MINISTERES ADOPTENT UNE TERMINOLOGIE COMMUNE ET UNE MACROCLASSIFICATION UTILE A L'ADMINISTRATION ET DESTINEE AUTANT A L'ALLOCATION EQUITABLE DES RESSOURCES QU'A L'ENCADREMENT DES ECHANGES INTERMINISTERIELS.

2.2 L'EVALUATION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

5. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES DEVELOPPENT DES INSTRUMENTS D'EVALUATION QUI TIENNENT COMPTE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, MAIS AUSSI DES TALENTS, DES CAPACITES ET DES APTITUDES DE L'ENFANT, DE FACON A PERMETTRE L'ETABLISSEMENT DE BILANS FONCTIONNELS UTILES A L'ELABORATION DE PROGRAMMES D'EDUCATION, DE REEDUCATION OU DE READAPTATION REPONDANT AUX BESOINS DE L'ENFANT.

6. QUE L'OBSERVATION ET L'EVALUATION D'UN ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE SOIENT CONFIEES A UNE EQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE INCLUANT L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DE L'ENFANT; QUE LA FAMILLE SOIT PLEINEMENT INFORMEE ET SOIT ASSOCIEE A LA FOIS A L'EVALUATION ET A LA PRISE DE DECISION.

2.3 L'INCIDENCE THEORIQUE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

7. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES S'ENTENDENT SUR DES INDICATEURS COMMUNS DE BESOINS ET DE DEVELOPPEMENT DE RESSOURCES.

8. QU'ILS ENTREPRENNENT CONJOINTEMENT DES ETUDES PORTANT D'ABORD SUR DES POPULATIONS-CIBLES SUSCEPTIBLES DE CONNAITRE DES DEVELOPPEMENTS MAJEURS OU NOUVEAUX DE SERVICES AU COURS DES PROCHAINES ANNEES, NOTAMMENT LA POPULATION DES ENFANTS DE 0 A 5 ANS.

2.4 LA CLIENTELE DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

9. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION EFFECTUE UNE PREVISION DE LA CLIENTELE SCOLAIRE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC EN TENANT COMPTE DE TOUS LES FACTEURS QUI PEUVENT INFLUENCER L'EVOLUTION DE CETTE CLIENTELE; QUE POUR CETTE PREVISION, LE MINISTERE DE L'EDUCATION RECOIVE LA COLLABORATION DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES AVEC LEQUEL IL EST ETROITEMENT ASSOCIE DANS LA DISTRIBUTION DES SERVICES A CERTAINS ENFANTS EN DIFFICULTE.

10. QU'A LA POLITIQUE INTERMINISTERIELLE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DES ETABLISSEMENTS REPONDE UNE POLITIQUE INTERMINISTERIELLE DE READAPTATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE RELEVANT DE LA JURIDICTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES.

ANNEXES AU CHAPITRE 2

ANNEXE 2.1

TABLEAU 2.1

CLASSIFICATION ET POURCENTAGE DE L'INADAPTATION SELON LES MINISTERES DE L'EDUCATION ET DES AFFAIRES SOCIALES

MINISTERE DE L'EDUCATION[a]

CLASSIFICATION	TAUX THEORIQUE %[c]
1. DEVIATIONS INTELLECTUELLES	
1.1 débile mental léger (Q.I. entre 55 et 75)	3.0
1.2 débile mental moyen (Q.I. entre 25 et 55)	0.5
N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est considéré comme normal dans l'utilisation d'un quotient intellectuel.	
2. DEVIATIONS PHYSIQUES	
2.1 infirme moteur	
2.2 infirme moteur cérébral léger et moyen	
2.3 infirme moteur cérébral grave	0.5
2.4 déficient physique	
2.5 épileptique non-contrôlé	
3. DEFICIENCES AUDITIVES	
3.1 sourd	
3.2 demi-sourd	
	.07
4. DEFICIENCES VISUELLES	
4.1 aveugle	
4.2 demi-voyant	
5. DEVIATION SOCIO-AFFECTIVE	
5.1 mésadapté socio-affectif grave	1.0
6. DEVIATION AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES	
6.1 déviations mineures au niveau des apprentissages	4.0
6.2 déviations graves au niveau des apprentissages	0.5
6.3 classe d'attente ou de maturation	15.0[f]
7. DEVIATIONS MULTIPLES	0.2
déviation intellectuelle et/ou déviation physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou à une déviation grave au niveau des apprentissages.	

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES[b]

CLASSIFICATION	TAUX THEORIQUE %[d]
1. HANDICAP MENTAL	
1.1 déficient léger	4.5[e]
1.1.1 arriération mentale légère (Q.I. entre 50 et 70)	
1.2 déficient moyen	1.0
1.2.1 arriération mentale modérée (Q.I. entre 35 et 50)	
1.3 déficient profond	0.5
1.3.1 arriération mentale sévère (Q.I. entre 20 et 35)	
1.3.2 arriération mentale profonde (Q.I. entre 0 et 20)	
N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est accepté pour chaque groupe.	
2. HANDICAP PHYSIQUE	
2.1 HANDICAP MOTEUR	1.0
2.1.1 infirme moteur	
2.1.2 infirme moteur cérébral léger, moyen ou grave	
2.1.3 épileptique non-contrôlé	
2.2 HANDICAP SENSORIEL	
2.2.1 sourd	0.1
2.2.2 demi-sourd	0.5
2.2.3 aveugle	0.03
2.2.4 demi-voyant	0.08
3. MESADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE	0.33
3.1 mésadapté socio-affectif léger	
3.2 mésadapté socio-affectif moyen	
3.3 mésadapté socio-affectif grave	
4. SURHANDICAPS	
4.1 mésadaptation socio-affective et handicap mental	
4.2 handicap physique et handicap mental	
4.3 mésadaptation socio-affective, handicap physique et handicap mental.	

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, pp. 123-126.

Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire. Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion, numéro 08-02-08 janvier 1973, p. 1 de 17 à p. 6 de 17.

[b] Québec, Gouv. du Québec, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: Services sociaux), Québec, Editeur officiel du Québec, novembre 1973, pp. 96-122.

Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, "Critères d'admission. Cadre de référence pour les critères d'admission des centres d'accueil de réadaptation" (Annexe II), dans Guide d'élaboration des critères d'admission dans les centres d'accueil (Québec, septembre 1973).

[c] Population de base: population d'âge scolaire (5 à 17 ans)

[d] Population de base: enfants de 0 à 17 ans

[e] Population de base: enfants de 5 à 17 ans

[f] Population de base: enfants au niveau de la maternelle

ANNEXE 2.2

DEFINITION DES CATEGORIES D'INADAPTATION RECONNUES PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION[a]

I - INTRODUCTION

Après une étude en profondeur des implications issues de la présence d'enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans le système scolaire, le ministère de l'Education adopte un processus permettant aux commissions scolaires d'organiser les enseignements spéciaux requis par l'une et l'autre des catégories d'inadaptations ci-après définies.

II - DEFINITIONS

Pour les fins de l'application de ce processus, le ministère de l'Education adopte les catégories et définitions qui suivent:

A- Enfant en difficulte d'apprentissage et d'adaptation (enfant inadapté):

Dans une perspective d'organisation scolaire, l'enfant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (enfant inadapté) se définit comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, "Annexe X. Enfance inadaptée", dans Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, pp. 123-126.

caractérisée ou de troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié.

B - Déviations intellectuelles:

Débile mental léger:

L'enfant qui, à une épreuve d'habileté intellectuelle valide, administrée par une personne qualifiée et selon les prescriptions scientifiques, a un quotient intellectuel qui se situe entre 55 et 75.

N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est considéré comme normal dans l'utilisation d'un quotient intellectuel.

Débile mental moyen:

L'enfant qui, à une épreuve d'habileté intellectuelle valide, administrée par une personne qualifiée et selon les prescriptions scientifiques, a un quotient intellectuel qui se situe entre 25 et 55.

N.B. Un écart variable de + 5 ou - 5 est considéré comme normal dans l'utilisation d'un quotient intellectuel.

C - Déviations physiques:

1 - Infirme moteur

L'enfant qui, à la suite d'un accident, d'une maladie, de lésions du système nerveux (mais localisées sur les trajets périphériques), d'une déficience ou d'une malformation congénitale souffre d'un handicap physique qui exige des mesures pédagogiques particulières et/ou des soins intensifs de rééducation physique.

2 - Infirme moteur cérébral léger et moyen:

L'enfant qui, à la suite d'une atteinte organique légère ou moyenne au niveau des centres de contrôle moteurs du cerveau manifeste une incoordination motrice légère ou moyenne ou des troubles sensori-moteurs légers ou moyens, a besoin de mesures de rééducation physique, sensori-motrice et pédagogique intégrées dans son programme scolaire.

3 - Infirme moteur cérébral grave:

L'enfant qui, à la suite d'une atteinte organique grave au niveau des centres de contrôle moteurs du cerveau manifeste une incoordination motrice grave ou des troubles sensori-moteurs graves, a besoin de mesures de rééducation physique, sensori-motrice et/ou pédagogique intégrées dans son programme scolaire.

4 - Déficient physique:

L'enfant qui est atteint d'une maladie organique, extra-cérébrale, suffisamment sévère et/ou nécessitant des soins intégrés à son programme scolaire et des mesures pédagogiques particulières.

ex: cardiopathie, arthrite, dystrophie musculaire, maladie pulmonaire, etc...

5 - Epileptique non-contrôlé:

L'enfant qui est atteint d'une affection nerveuse chronique caractérisée par des crises convulsives mal ou non contrôlées.

D - Déficiences auditives:

1 - Le sourd:

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré sourd: c'est-à-dire, perte auditive se situant à 80 décibels et plus, à l'écoute de la meilleure oreille.

2 - Le demi-sourd:

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré demi-sourd: c'est-à-dire, perte auditive se situant entre 25 et 80 décibels à l'écoute de la meilleure oreille.

E - DEFICIENCES VISUELLES:

1 - L'aveugle:

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré aveugle.

2 - Le demi-voyant:

L'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré demi-voyant c'est-à-dire, capacité visuelle se situant entre 20/70 et 20/200.

F - Déviation socio-affective:

Le mésadapté socio-affectif grave:

L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée, administrée par un spécialiste compétent, manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin.

G - Déviation au niveau des apprentissages:

Cette catégorie d'enfants comporte des groupes très hétérogènes. Tous cependant ont cette caractéristique commune: malgré que leurs forces vives intellectuelles, sensorielles et physiques soient normales, ils éprouvent des difficultés variées de nature psychologique et pédagogique.

Plusieurs appellations courantes cherchent à désigner cette catégorie: troubles d'apprentissage, troubles de la perception, dyslexie, dyscalculie, dysorthographie, troubles du langage, dysfonction cérébrale, etc... Elles sont ici toutes comprises sous le titre général de déviations au niveau des apprentissages.

Ces déviations peuvent être graves ou mineures. A chaque fois cependant, elles appellent des mesures spéciales.

1 - Déviations mineures au niveau des apprentissages:

Les déviations mineures ne se retrouvent en principe qu'au niveau élémentaire.

2 - Déviations graves au niveau des apprentissages:

Les déviations graves, telles que dyslexie, troubles du langage et troubles de lecture graves se retrouvent également au niveau secondaire.

3 - Classe d'attente ou de maturation:

Quant à la déficience au niveau des prérequis, elle affecte les enfants de 6 ans d'âge chronologique qui, au-delà de la maternelle doivent, en raison de cette déficience particulière, bénéficier d'une classe de maturation (attente).

H - Déviations multiples:

L'expression "déviations multiples" désigne la situation de tout enfant qui présente plus qu'un syndrome à la fois; c'est-à-dire, déviation intellectuelle et/ou déviation physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou une déviation grave au niveau des apprentissages.

ANNEXE 2.3

DEFINITION DES CATEGORIES D'INADAPTATION RECONNUES PAR LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES[a]

1. MESADAPTES SOCIAUX AFFECTIFS.

1.1 Mésadapté socio-affectif léger:

Individu dont le comportement marginal est réactionnel aux situations du milieu. Il se caractérise par une capacité élevée de maturité interpersonnelle et une structure de personnalité intégrée.

1.2 Mésadapté socio-affectif moyen:

Individu dont le comportement marginal reflète les comportements agis du milieu. Il se caractérise par un niveau bas de maturité interpersonnelle et une structure de personnalité mal intégrée.

1.3 Mésadapté socio-affectif grave:

Individu dont le comportement marginal est devenu pour le sujet une façon de vivre. Il se caractérise par un bas niveau de maturité interpersonnelle et une structure de personnalité non intégrée.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, "Critères d'admission, Cadre de référence pour les critères d'admission des centres d'accueil de réadaptation" (Annexe II), dans *Guide d'élaboration des critères d'admission dans les centres d'accueil* (Québec, septembre 1973).

2. HANDICAPES MENTAUX.

2.1 Arriération mentale légère:

Personne dont le quotient intellectuel se situe entre 50 et 70.

2.2 Arriération mentale modérée:

Personne dont le quotient intellectuel se situe entre 35 et 50.

2.3 Arriération mentale sévère:

Personne dont le quotient intellectuel se situe entre 20 et 35.

2.4 Arriération mentale profonde:

Personne dont le quotient intellectuel se situe ente 0 et 20.

3. HANDICAPES PHYSIQUES

3.1 Sensoriel

3.1.1 Surdité: personne qui sur la foi d'un examen approprié a une perte auditive se situant à 80 décibels et plus à l'écoute de la meilleure oreille.

3.1.2 Demi-surdité: personne qui sur la foi d'un examen approprié a une perte auditive se situant entre 25 et 80 décibels à l'écoute de la meilleure oreille.

3.1.3 Cécité: personne qui,sur la foi d'un examen approprié, présente une capacité visuelle se situant à moins de 20/200.

3.1.4 Demi-cécité: personne qui,sur la foi d'un examen approprié, présente une capacité visuelle se situant entre 20/70 et 20/200.

3.2 Moteur:

3.2.1 Infirme moteur: personne qui, à la suite d'un accident, d'une maladie, de lésions du système nerveux, d'une déficience ou d'une malformation congénitale,souffre d'un handicap qui exige des services de rééducation physique.

3.2.2 Infirme moteur cérébral: personne qui, à la suite d'une atteinte organique au niveau des centres de contrôle moteur du cerveau,manifeste une incoordination motrice et/ou des troubles sensori-moteurs.
Ces troubles peuvent être: légers, moyens, graves.

4. SURHANDICAPES:

4.1 Type de surhandicap

Mésadaptation socio-affective et handicap mental.

4.2 Type de surhandicap

Handicap physique et handicap mental.

4.3 Type de surhandicap

Mésadaptation socio-affective, handicap physique et handucap mental.

ANNEXE 2.4

TABLEAU 2.2

COMPARISON OF PUBLIC ACT 220 AND U.S. OFFICE OF EDUCATION INCIDENCE RATES[a]

	(STATE OF MICHIGAN)		(U.S. OFFICE (of Education)
Disability Type	Public Act 220 Total (ages 5-19)	P.A. 220 Incidence Rate	U.S.O.E. Incidence Rate
Mentally Handicapped			
Educable Mentally Handicapped	51 935	.023749	.02
Traitable Mentally Handicapped	6 482	.002964	.003
Severely Mentally Handicapped	1 815	.000829	.001
Physically Handicapped			
Visually Handicapped	4 809	.002199	.001
Blind	1 237	.000565	
Partially Seeing	3 572	.001633	
Hearing Impaired	6 757	.003089	.005
Deaf	1 540	.000704	
Hard of Hearing	5 217	.002385	
Crippled and Otherwise Health Impaired	11 725	.005361	.005
Crippled	10 847	.004960	
Otherwise Health Impaired	878	.00401	
Emotionally Handicapped	32 874	.015033	.02
Emotionally Disturbed	27 927	.012770	
Socially Maladjusted	1 529	.000699	
Personal Adjustment Problems	3 418	.001563	
Multiply Handicapped	281	.000128	.0005
Deaf Blind	23	.000010	
Blind Mentally Handicapped	41	.000018	
Deaf Mentally Handicapped	41	.000018	
Crippled Mentally Handicapped	176	.000080	
Other Condition			
Speech Defective	131 901	.060316	.035
Learning Disabled	10 146	.004639	.01
Perceptually Handicapped	15 570	.007120	
STATE TOTAL	274 304	.125437	.10035

---

[a] Michigan, Dept. ofEducation, Where Special Education Fits in (Michigan, 1973) 13 p.

ANNEXE 2.5

TABLEAU 2.3

INCIDENCE DE L'INADAPTATION AU CANADA D'APRES LE RAPPORT CELDIC [a]

1. TYPES D'INADAPTATION		TAUX D'INCIDENCE
1.1 Déficience mentale:		3%
1.1.1 Enfants éducables (débiles mentaux légers)	2,5%	
1.1.2 Enfants semi-éducables (débiles mentaux moyens)	0,4%	
1.1.3 Enfants totalement dépendants (débiles mentaux profonds)	0,1%	
1.2 Troubles de l'affectivité		de 2,2% à 49%
1.3 Toubles de l'apprentissage		de 10% à 25%
2. TOTAL DES INADAPTATIONS		
2.1 Enfants relevant des services spéciaux d'éducation		de 2% à 3%
2.2 Autres enfants nécessitant une aide spéciale à l'école et au-dehors.		de 8% à 12%
2.3 Ensemble des enfants ayant des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage		de 10% à 15%

---

[a] Commission d'étude sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (CELDIC), *Un million d'enfants*, Le rapport CELDIC sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens (Toronto, Crainford, 1970), pp. 39-65.

ANNEXE 2.6

TABLEAU 2.4

TAUX DE PREVALENCE PAR FACTEUR D'INADAPTATION CHEZ LES ENFANTS DE 0 A 17 ANS INCLUSIVEMENT SELON LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES [a]

Facteurs:	% des 0-17 ans
- Endogènes:	
- déficiences physiques	2,61
- déficiences intellectuelles	
- légères	3,43
- moyennes et profondes	1,50
- déficiences psycho-sociales	1,91
- Exogènes:	
- cadre familial inexistant	1,50
TOTAL	10,95

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance inadaptée, I. Estimation des besoins et organisation des services, Document de travail (Québec, août 1972), p. 46.

ANNEXE 2.7

TABLEAU 2.5

TABLEAU DES TAUX APPROXIMATIFS D'INCIDENCE DE CHACUNE DES MANIFESTATIONS DE L'INADAPTATION SELON LE MINISTERE DE L'EDUCATION[a]

Manifestations spécifiques	Taux d'incidence (en %)
1. La débilité mentale légère	2,500
2. La débilité mentale moyenne	0,500
3. L'infirmité motrice, la déficience physique, l'épilepsie non-médicalement contrôlée	0,500
4. L'infirmité motrice-cérébrale	0,175
5. La surdité	0,350
6. La demi-surdité	0,500
7. La cécité	0,015
8. La demi-cécité	0,100
9. Les déviations multiples	0,250
10. Les troubles spécifiques de la parole	3,000
11. Les troubles d'apprentissage[b]	3,500
12. Les perturbations affectives graves	0,750
13. Les perturbations affectives légères	1,500
TOTAL:	13,640

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Politiques pour la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation (Ed. rev.; Québec, octobre 1972), pp. 1-25.

[b] Cette catégorie regroupe ici les troubles spécifiques d'apprentissage et les retards pédagogiques simples.

ANNEXE 2.8

TABLEAU 2.6

EVOLUTION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR RAPPORT A LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE DANS LE SECTEUR PUBLIC DE 1960-61 A 1975-76[a]

ANNEE	POPULATION SCOLAIRE TOTALE	POPULATION EN DIFFICULTE	POURCENTAGE DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR RAPPORT A LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE
1960-61	1 184 200	3 350	0,28
1961-62	1 220 662	5 704	0,47
1962-63	1 273 047	8 886	0,70
1963-64	1 303 390	12 153	0,70
1964-65	1 341 236	16 658	0,93
1965-66	1 361 086	20 054	1,47
1966-67	1 413 245	---	---
1967-68	1 505 289	23 596	1,57
1968-69	1 568 991	30 694	1,96
1969-70	1 581 026	39 933	2,52
1970-71	1 565 481	45 268	2,89
1971-72	1 520 917	54 425	3,58
1972-73	1 514 512	67 248	4,40
1973-74	1 463 020	74 120	5,06
1974-75	1 388 915	83 815	6,03
1975-76	1 362 300	92 915	6,81

[a] Pour la confection de ce tableau, nous nous sommes initialement inspirés d'une étude effectuée par madame Nicole Ranger-Durocher, sous le titre suivant: Etude de la situation actuelle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec en fonction des effectifs scolaires. Mémoire présenté à la Faculté des Etudes Supérieures en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts (M.A.). option orthopédagogie. (Montréal, Université de Montréal, août 1975), 116 pages.

Les données relatives à la population scolaire totale sont tirées du Tableau 13 qui apparaît à la page 48 du mémoire susmentionné, à l'exception des données relatives aux trois dernières années qui proviennent de l'information diffusée par le Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education.

Constatant que les statistiques de la population en difficulté ne sont pas concordantes lorsqu'on se réfère à l'information publiée par le ministère de l'Education et par ses diverses unités administratives, particulièrement la Direction de la planification, le Service de l'informatique et le Service de l'enfance inadaptée, nous avons préféré retenir les données de ce dernier Service pour l'année 1960-61 et pour les années 1967-68 à 1975-76, même si de telles données sont légèrement surestimées, car elles sont basées généralement sur des prévisions annuelles de clientèle. A noter que les données pour les années 1961-62 à 1965-66 sont puisées dans les documents statistiques du Département de l'instruction publique et qu'aucune information n'était disponible pour l'année 1966-67.

ANNEXE 2.9

TABLEAU 2.7

EVOLUTION PAR GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC DE 1960-61 A 1975-76 [a]

GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION / Années	1960-61	1965-66	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73	1073-74	1074-75	1975-76
1. Déviations au niveau des apprentissages		2 950		5 638	10 131	12 902	18 493	30 142	35 698	45 084	56 036
2. Déviations intellectuelles	3 000	16 600	20 330	22 716	25 518	26 242	27 709	29 826	29 345	27 149	24 080
3. Déviations physiques	350	475	1 614	780	1 301	1 097	1 152	916	706	825	716
4. Déficiences auditives		14	80	128	95	217	372	456	491	522	552
5. Déficiences visuelles		15	58	69	89	129	243	156	169	113	176
6. Déviation socio-affective			1 514	1 363	2 799	4 681	6 456	4 996	5 894	7 112	7 814
7. Déviations multiples								756	1 817	3 010	3 541
TOTAL	3 350	20 054	23 596	30 694	39 933	45 268	54 425	67 248	74 120	83 815	92 915

[a] Des statistiques détaillées ne sont pas disponibles pour les années 1961-62, 1962-63, 1963-64, 1964-65 et 1966-67. Les statistiques relatives aux années 1960-61 et 1965-66 sont tirées de la source suivante: Clément Thibert, "Un bilan pour l'avenir", dans Education Québec, 1 (1970) 8, p. 14

Les statistiques relatives aux années 1967-68 à 1975-76 proviennent de l'information diffusée par le Service de l'enfance inadaptée.

ANNEXE 2.10

TABLEAU 2.8

EVOLUTION PAR SOUS-CATEGORIES D'INADAPTATION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC DE 1960-61 A 1974-75[a]

GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION	SOUS-CATEGORIES D'INADAPTATION	1960-61	1965-66	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76
1) Déviations au niveau des apprentissages	Classes d'attente				350	916	1 176	3 266	3 936	4 498	5 076	5 183
	Troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)		2 950		5 288	9 215	11 726	14 784	18 715	18 456	18 251	18 387
	Troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)								2 959	5 144	10 860	18 623
	Troubles graves de l'apprentissage							443	4 532	7 600	10 897	13 843
2) Déviations intellectuelles	Débilité mentale légère	3 000	15 750	18 906	20 794	22 312	22 524	23 068	24 538	24 612	22 660	19 876
	Débilité mentale moyenne		850	1 424	1 922	3 206	3 718	4 641	5 288	4 733	4 489	4 204
3) Déviations physiques	Infirmité motrice (non-intégrable)								138	62	28	21
	Infirmité motrice cérébrale moyenne	350	475	1 012	281	280	484	639	325	153	121	128
	Infirmité motrice cérébrale grave			602	79	1 101	613	513	223	317	272	325
	Déficiences physiques				400				178	127	361	187
	Epilepsie non médicalement contrôlée				100				52	47	43	63
4) Déficiences auditives	Semi-surdité		14	80	53	95	217	372	263	280	303	308
	Surdité				75				193	211	219	244
5) Déficiences visuelles	Semi-cécité		15	58	69	89	129	243	128	151	98	143
	Cécité								28	18	15	33
6) Déviations affectives	Perturbation affective légère			1 514	1 363	2 799	4 681	2 356	4 996	—	—	—
	Perturbation affective grave							4 100		5 894	7 112	7 814
7) Déviations multiples	Déviations multiples								756	1 817	3 010	3 541
	TOTAL:	3 350	20 054	23 596	30 694	39 933	45 268	54 425	67 248	74 120	83 815	92 915

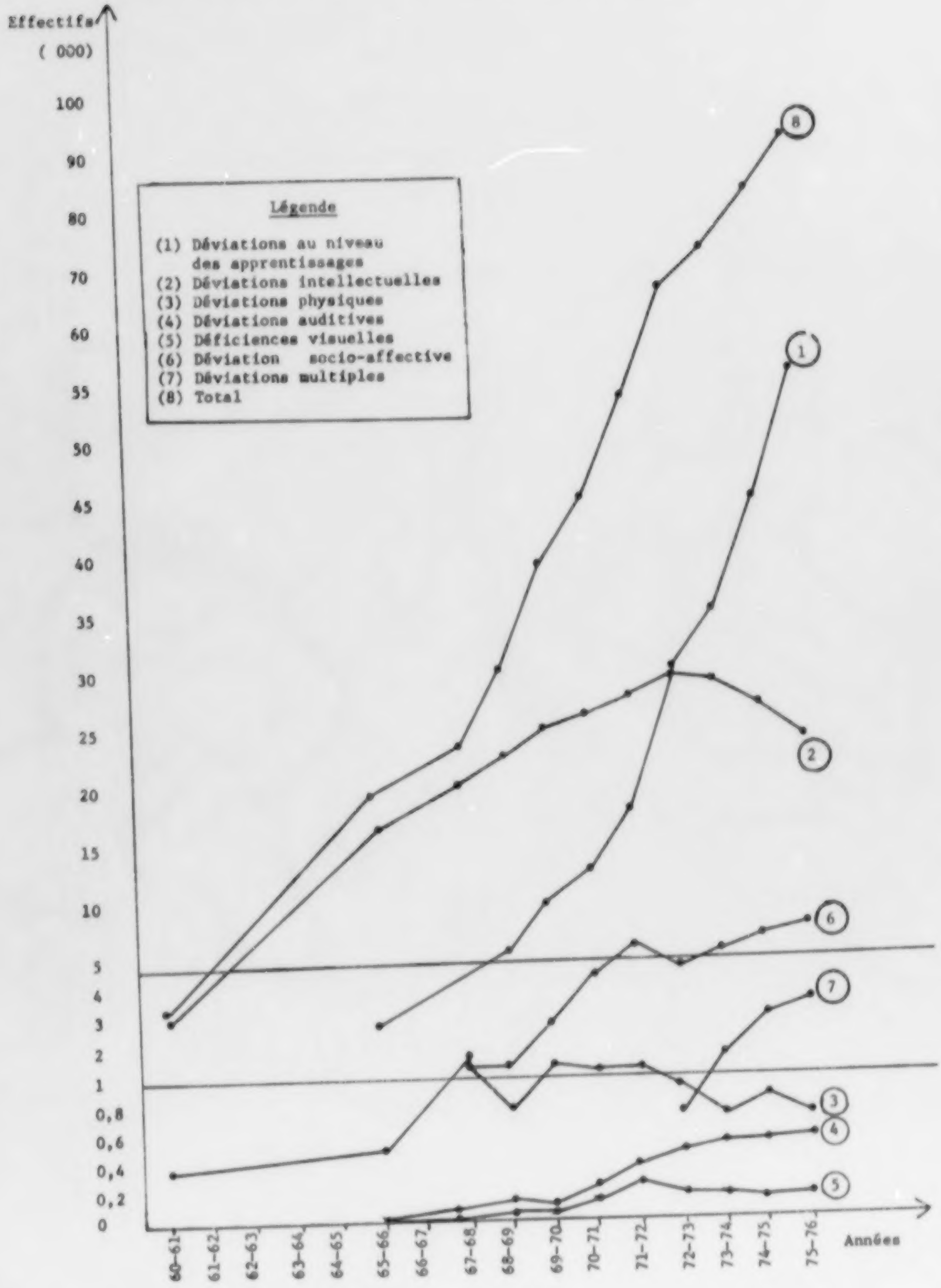
---

[a] Des statistiques détaillées ne sont pas disponibles pour les années 1961-62, 1962-63, 1963-64, 1964-65 et 1966-67. Les statistiques relatives pour les années 1960-61 et 1965-66 sont tirées de la source suivante: Thibert, "Un Bilan pour l'avenir", p. 14. Les statistiques relatives aux années 1967-68 à 1975-76 proviennent de l'information diffusée par le Service de l'enfance inadaptée.

ANNEXE 2.11

GRAPHIQUE 2.1

Graphique de croissance des effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par grandes catégories d'inadaptation et au total, de 1960-61 à 1975-76, dans le secteur public.



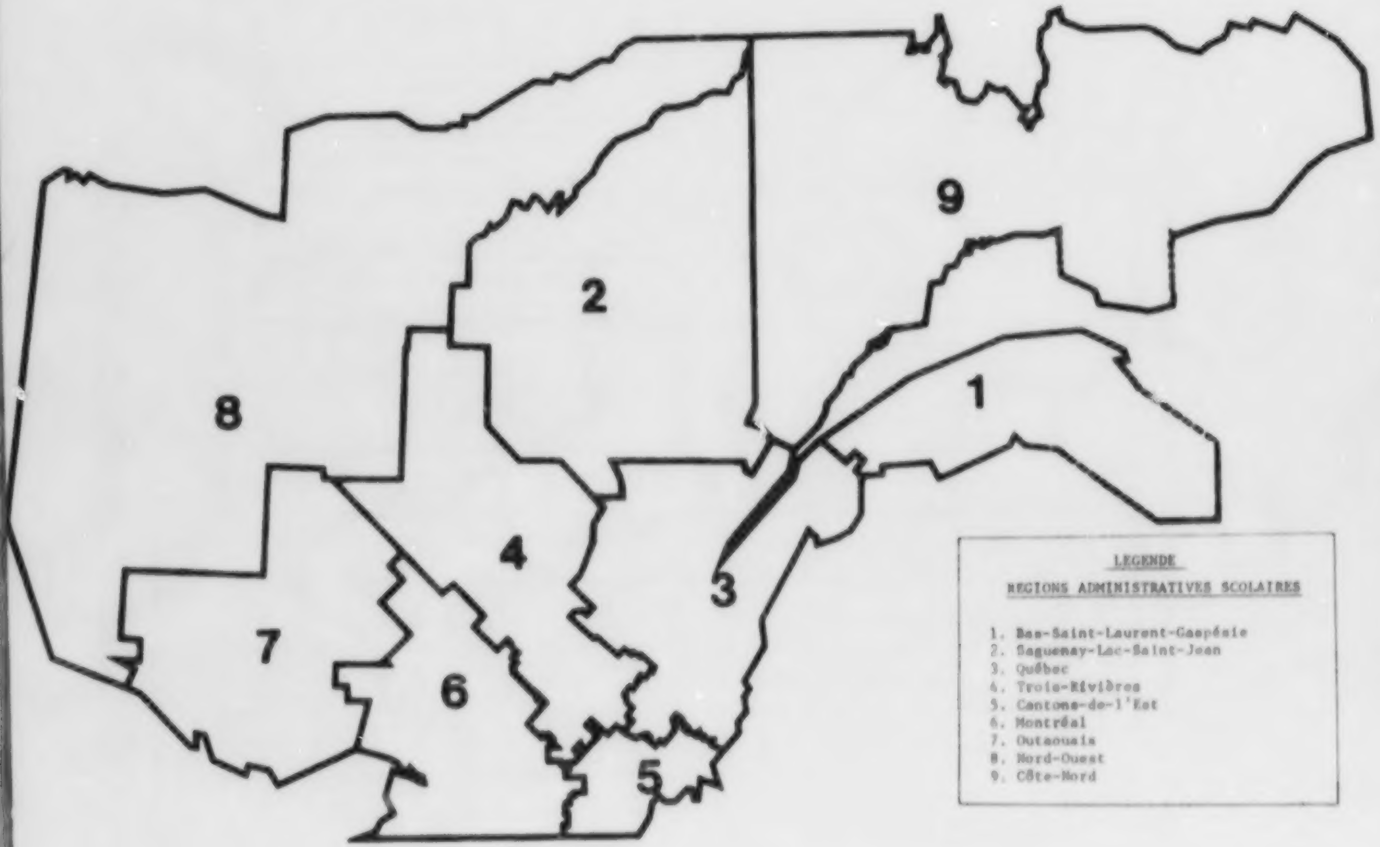
---

[a] Ce graphique a été réalisé à l'aide des données apparaissant au Tableau 2.7 Evolution par grandes catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public de 1960-61 à 1975-76.

ANNEXE 2.12

CARTOGRAMME 2.1

CARTOGRAMME DES REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES DU QUEBEC[a]



LEGENDE

REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES

1. Bas-Saint-Laurent-Gaspésie
2. Saguenay-Lac-Saint-Jean
3. Québec
4. Trois-Rivières
5. Cantons-de-l'Est
6. Montréal
7. Outaouais
8. Nord-Ouest
9. Côte-Nord

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'organisation de l'enseignement.

ANNEXE 2.13

TABLEAU 2.9

ESTIMATION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION ET PAR REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1973-1974[a]

	Classes d'attente	Tr. à l'app. (récupération)	Tr. à l'app. dénombrement flottant	Troubles graves à l'apprentissage	Débilité mentale légère	Débilité mentale moyenne	Infirmité motrice	I.M.C. moyenne	I.M.C. grave	Déficiences physiques	Epilepsie non-méd. contrôlée	Semi-surdité	Surdité	Semi-cécité	Cécité	Perturbation affective grave	Déviations multiples	POPULATION INADAPTEE	POPULATION TOTALE	POURCENTAGE DE L'INADAPTATION
Région 1	57	1409	90	260	2007	521				16		9				362	125	4856	69 323	7,00
Région 2	471	1132	360	409	2088	400		44	98	16		41	9	18		401	201	5688	82 616	6,88
Région 3	400	3237	579	1265	3965	702	8					28		29	17	1122	383	11735	232 370	5,05
Région 4	214	1455	289	463	2088	340	17	12	13	12		21	29			548	84	5585	106 791	5,23
Région 5	145	1068	30	426	1179	97		5	3	22		10				96	83	3164	59 174	5,34
Région 6 nord	747	3032	1045	1251	2775	502			58			17		6		1055	245	10733	176 959	6,06
Région 6 sud	695	3031	796	1415	3298	733	4	27	18	8	8	61		5		989	247	11335	221 140	5,12
Région 6 centre	930	1147	2299	1060	5003	530	43	32	125	239	41	76	155	26	139	607	135	12587	363 576	3,46
Région 7	354	1078	112	310	1265	485	8	4	4	14	1	3		2		299	103	4042	71 751	5,63
Région 8	187	1441	60	371	664	113	6	1	6		1			1		242	115	3208	48 231	6,65
Région 9	40	653		225	589	70										44		1621	32 113	5,05
Région 10																			327	0
TOTAL:	4240	18683	5660	7455	24921	4493	86	125	325	327	51	266	193	87	156	5765	1721	74554	1464 371	5,09

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) Estimation de la clientèle des enfants inadaptés dans le système public pour l'année scolaire 1973-1974. (Version corrigée), Document préparé par M. Clément St-Hilaire pour le Comité provincial de l'enfance inadaptée. (Québec, août 1974), iii-65-9 p.

ANNEXE 2.14

TABLEAU 2.10

ESTIMATION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1973-74: COMPARAISON ENTRE LA POPULATION VISEE ET LA POPULATION REJOINTE[a]

CATEGORIES D'INADAPTATION	POPULATION VISEE		POPULATION REJOINTE	
	Taux d'incidence théorique[b] %	Nombre d'enfants à rejoindre	Nombre d'enfants rejoints	Taux de satisfaction[b] %
1. DEVIATIONS AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES				
1.1 Classes d'attente	15,00	13 694[c]	4 740	30,9
1.2 Troubles à l'apprentissage (classes de récupération) Troubles à l'apprentissage (dénombrement flottant)	4,00	54 923[d]	24 343	44,3
1.3 Troubles graves à l'apprentissage	0,50	6 865[d]	7 455	108,5
2. DEVIATIONS INTELLECTUELLES				
2.1 Débilité mentale légère	3,00	43 931[e]	24 921	56,7
2.2 Débilité mentale moyenne	0,50	7 321[e]	4 493	61,3
3. DEVIATIONS PHYSIQUES	0,50	7 321[e]	914	12,4
3.1 Infirmité motrice				
3.2 Infirmité motrice cérébrale moyenne				
3.3 Infirmité motrice cérébrale grave				
3.4 Déficiences physiques				
3.5 Epilepsie non-médicalement contrôlée				
4. DEFICIENCES AUDITIVES	0,70	10 250[e]	702	6,8
4.1 Semi-surdité				
4.2 Surdité				
5. DEFICIENCES VISUELLES				
5.1 Semi-cécité				
5.2 Cécité				
6. DEVIATION SOCIO-AFFECTIVE	1,00	13 730[e]	5 765	42,0
6.1 Perturbation affective grave				
7. DEVIATIONS MULTIPLES	0,20	2 928[e]	1 721	58,7

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 5.

[b] $$\frac{\text{Nombre d'enfants rejoints X 100}}{\text{Nombre d'enfants à rejoindre}}$$

A noter que le taux de satisfaction est établi pour le secteur public d'éducation à l'exclusion de la clientèle non scolarisée des commissions scolaires, des établissements du ministère des Affaires sociales et du secteur privé de l'éducation.

[c] Population à la maternelle. Taux d'incidence théorique pour la catégorie d'inadaptation.

[d] (Population à l'élémentaire + population au secondaire) X taux d'incidence théorique pour la catégorie d'inadaptation.

[e] (Population à la maternelle + population à l'élémentaire + population au secondaire) X taux d'incidence théorique pour la catégorie d'inadaptation.

ANNEXE 2.15

TABLEAU 2.11

PREVISION DE DEVELOPPEMENT DE LA POPULATION EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC DE 1974-75 A 1978-79[a]

Hypothèse forte (total et privé forts)

ANNEES / REGIONS	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
1	3 180	2 981	2 796	2 582	2 444
2	3 691	3 443	3 217	2 978	2 812
3	10 415	9 871	9 397	8 896	8 586
4	4 822	4 490	4 200	3 877	3 654
5	2 605	2 446	2 301	2 161	2 074
6	37 834	36 437	35 213	33 695	32 553
7	3 430	3 316	3 209	3 074	3 002
8	2 401	2 270	2 144	1 998	1 885
9 + 10	1 802	1 283	1 754	1 679	1 612
Ensemble du Québec	70 184	67 034	64 235	60 945	58 627

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, Estimation des clientèles scolaires des réseaux public et privé, Québec et régions administratives scolaires, 1974-75 à 1978-79, par Desmond Dufour et André Lespérance (Démographie scolaire, 9-35; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pp. 29-38. Le Comité a retenu l'hypothèse la plus forte relative à la prévision de développement de la population en difficulté dans le secteur public.

ANNEXE 2.16

TABLEAU 2.12

EVOLUTION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE
DANS LE SECTEUR PRIVE DE 1970-71 A 1975-76

Année	Clientèle de l'enfance inadaptée selon le genre de reconnaissance des institutions.				Clientèle totale pour les niveaux maternelle, élémentaire et sec.	Pourcentage de la clientèle inadaptée vs clientèle totale
	Déclaration d'intérêt public	Reconnaissance pour fin de subvention	Sous permis	Total		
1970-71[a]	888	---	---	888	32 513	2,73%
1971-72[a]	971	---	---	971	37 410	2,59%
1972-73[a]	1 039	---	36	1 075	57 171	3,34%
1973-74[b]	1 140	---	183	1 323	---	---
1974-75[b]	1 231	---	163	1 394	72 674[c]	2,47%
1975-76[b]	1 304	---	163	1 467	---	---

[a] Sommaires statistiques de l'école au 30 septembre de l'année en cours.
(Renseignements tirés du Rapport annuel des activités du ministère de l'Education pour les années concernées).

[b] Données du Service de l'enseignement privé.

[c] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service de l'informatique, Statistiques de l'enseignement 1974-75; clientèles scolaires 1 Recensement au 30 septembre 1974 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), x-128 p.

ANNEXE 2.17

TABLEAU 2.13

EVOLUTION DE LA POPULATION EN DIFFICULTE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION ET PAR INSTITUTIONS DANS LE SECTEUR PRIVE DE 1973-74 A 1975-76[a]

Nom et lieu des institutions	Catégories d'inadaptation[b]	Niveaux			Nombre d'élèves		
		M.	E.	S.	1973-74	1974-75	1975-76
INSTITUTIONS DECLAREES D'INTERET PUBLIC							
1) Centre Académique Fournier - Montréal	P.A.G. D.V.		X		72	76	74
2) Centre d'Intégration Scolaire - Montréal	D.G.A. P.A.G.		X		160	160	160
3) Centre de l'Enseignement Vivant - Montréal	P.A.G. D.V.		X		75	80	80
4) Centre François-Michelle - Montréal	D.M.L. P.A.G. D.V.		X	X	80	72	72
5) Centre Psychopédagogique - Québec	P.A.G. D.V.		X	X	68	66	57
6) Clinique Pédagogique de Montréal - Montréal	P.A.G.		X	X	86	80	80
7) Miriam Home School - Montréal	D.M.M.[c] P.A.G. D.V.	X	X		84	96	102
8) Montreal Oral School for the Deaf - Montréal	Sourds Demi-S.	X	X	X	124	136	152
9) Peter Hall School - Montreal	D.M.M. D.V.	X	X	X	378	399	456
10) Val-Marie - Cap-de-la-Madeleine	D.L.A.		X		15	28	15
11) Ecole Vanguard Québec Ltée -[d] Montréal	D.G.A.		X			38	56
	Sous-total:	X	X	X	1 160	1 231	1 304
INSTITUTIONS SOUS PERMIS							
1) Ecole l'Oiselet - Pierrefonds	D.L.A.		X		15	15	15[f]
2) Ecole Mme de l'Etoile - Longueil	D.L.A.		X		26	15	15[f]
3) Ecole Ste-Lucie[e] - Drummondville	D.L.A.		X		5	--	--
4) Ecole Ste-Louise Marillac - Trois-Riv.	D.P.		X	X	20	15	15[f]
5) Ecole Thibodeau - Sherbrooke	D.L.A.		X	X	28	30	30[f]
6) Prep School - Montréal	D.L.A.		X	X	80	80	80[f]
7) Société Marie-Réparatrice - Trois-Riv.	D.M.L. D.M.M.		X		9	8	8[f]
	Sous-total:		X	X	183	163	163
	GRAND TOTAL:				1 323	1 394	1 467

---

[a] Données fournies par le Service général de l'enseignement privé (SGEP)

[b] P.A.G. - Perturbés affectifs graves
D.G.A. - Difficultés graves d'apprentissage
D.M.L. - Déficients mentaux légers
D.M.M. - Déficients mentaux moyens
D.L.A. - Difficultés légères d'apprentissage
D.V. - Déviations multiples
D.P. - Déficients physiques

[c] Catégorie servie en 1973-74

[d] Ecole subventionnée en 1974-75

[e] Ecole fermée en 1974-75

[f] Données estimées par le SGEP

ANNEXE 2.18

TABLEAU 2.14

POPULATION EN DIFFICULTE PAR CATEGORIES D'INADAPTATION DANS LES INSTITUTIONS PRIVEES DECLAREES D'INTERET PUBLIC NON SUBVENTIONNEES PAR LE M.E.Q. ET RELEVANT DU M.A.S. EN 1973-74 ET 1974-75[a]

NOM ET LIEU DE L'INSTITUTION	CATEGORIES D'INADAPTATION[b]			NIVEAUX[c]			NOMBRE D'ELEVES
	M.S.A.	D.P.	D.M.	M.	E.	S.	
1. Boscoville Inc. (Rivière des Prairies)	X					X	106
2. Centre Cardinal Villeneuve (Ste-Foy)		X			X	X	436
3. Centre d'orientation (Montréal)	X				X	X	22
4. Centre Marie-Vincent (Ville St-Laurent)	X				X	X	96
5. Centre Notre-Dame de l'Enfant (Sherbrooke)			X		X	X	128
6. Ecole Ste-Agnès (Montréal)	X					X	90
7. Ecole Ste-Hélène (Pierrefonds)	X					X	70
8. Institut des Sourds de Charlesbourg Inc. (Charlesbourg)		X			X	X	245
9. Institut Louis-Braille Inc. (Longueuil)		X			X	X	125
10. Institut Nazareth (Montréal)		X			X	X	118
11. Institut St-Jean-Baptiste (Lac Sergent)	X				X	X	100
12. Institution des Sourds de Montréal (Montréal)		X			X		250
13. Institution des Sourds et Muets (Montréal)	X			X	X		210
14. Institution Mgr Guay (Lauzon)			X		X		100
15. Mackay Center for Deaf and Crippled Children (Montréal)		X		X	X	X	59
16. Maison Marie Fitzback (Québec)	X					X	88
17. Maison Notre-Dame-de-la-Garde (Cap Rouge)	X					X	56
18. Pavillon Perreault (Sherbrooke)			X	X	X	X	30
19. Val-Estrie (Waterville)		X				X	60
TOTAL	838	1 293	258				2 389

[a] Les données nous ont été fournies par le Service général de l'enseignement privé du ministère de l'Education.

[b] M.S.A. - Mésadapté socio-affectif. D.P. - Déviation physique. D.M. - Déficience mentale.

[c] M: la maternelle; E: l'élémentaire; S: le secondaire.

ANNEXE 2.19

TABLEAU 2.15

PREVISION DE DEVELOPPEMENT DE LA POPULATION EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PRIVE DE 1974-75 A 1978-79[a]

Hypothèse forte (total et privé forte)

ANNEES REGIONS	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
1					
2	17	17	18	18	18
3	1 094	1 139	1 180	1 185	1 193
4	390	406	420	422	425
5	352	367	380	382	384
6	2 321	2 419	2 504	2 517	2 532
7	---	---	---	---	---
8	---	---	---	---	---
9 + 10	17	17	18	18	18
Ensemble du Québec	4 191	4 365	4 520	4 542	4 570

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, *Estimation des clientèles scolaires des réseaux public et privé, Québec et régions administratives scolaires, 1974-75 à 1978-79*, par Desmond Dufour et André Lespérance (Démographie scolaire, 9-35; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pp. 29-38.

ANNEXE 2.20

TABLEAU 2.16

COMPARAISON ENTRE LA CLIENTELE REELLE ET LA CLIENTELE PREVUE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PRIVE POUR LES ANNEES 1974-75 ET 1975-76[a]

Années	Clientèle constatée[b]			Clientèle prévue[f]	Ecarts
	M.E.Q.[c]	M.A.S.[d]	Total	Total	Total
1974-75	1 394	2 389	3 783	4 191	- 408
1975-76	1 467	2 389[e]	3 856	4 365	- 509

[a] Le Tableau 2.16 est également reproduit en annexe au présent chapitre.

[b] Direction générale de l'enseignement privé du ministère de l'Education.

[c] Institutions privées détenant une reconnaissance du ministère de l'Education (M.E.Q.)

[d] Etablissements du ministère des Affaires sociales (M.A.S.) déclarés d'intérêt public mais non-subventionnés par le ministère de l'Education.

[e] Faute de données plus précises, nous assumons l'hypothèse qu'en 1975-76, le nombre d'élèves dans ces établissements relevant du M.A.S. est similaire à celui de 1974-75.

[f] Direction générale de la planification du ministère de l'Education.

ANNEXE 2.21

TABLEAU 2.17

EVOLUTION DU NOMBRE D'ENFANTS PLACES DANS LES CENTRES D'ACCUEIL DE READAPTATION A L'ENFANCE, AU 31 MARS DE CHAQUE ANNEE DE 1971 A 1975[a]

Catégories d'enfants Années	Mésadaptés sociaux	Déficients mentaux	Handicapés moteurs et/ou sensoriels	Total
31 mars 1971[b]	4 983	4 426	1 374	10 783
31 mars 1972[b]	4 926	5 056	1 399	11 381
31 mars 1973[b]	4 944	5 383	1 374	11 700
31 mars 1974[c]	4 346	5 148	1 069	10 563
31 mars 1975[d]	3 953	4 898	985	9 836

---

[a] Il est important de noter que les données contenues dans ce tableau indiquent le nombre moyen d'enfants placés au 31 mars de chaque année. Sur le plan statistique, ces données présentent un inventaire de clientèle à une période fixe de l'année sans toutefois refléter le flux de cette clientèle en cours d'année.

[b] _Statistiques des Affaires sociales: services sociaux_, 1 (1974) 5, pp. 23-35.

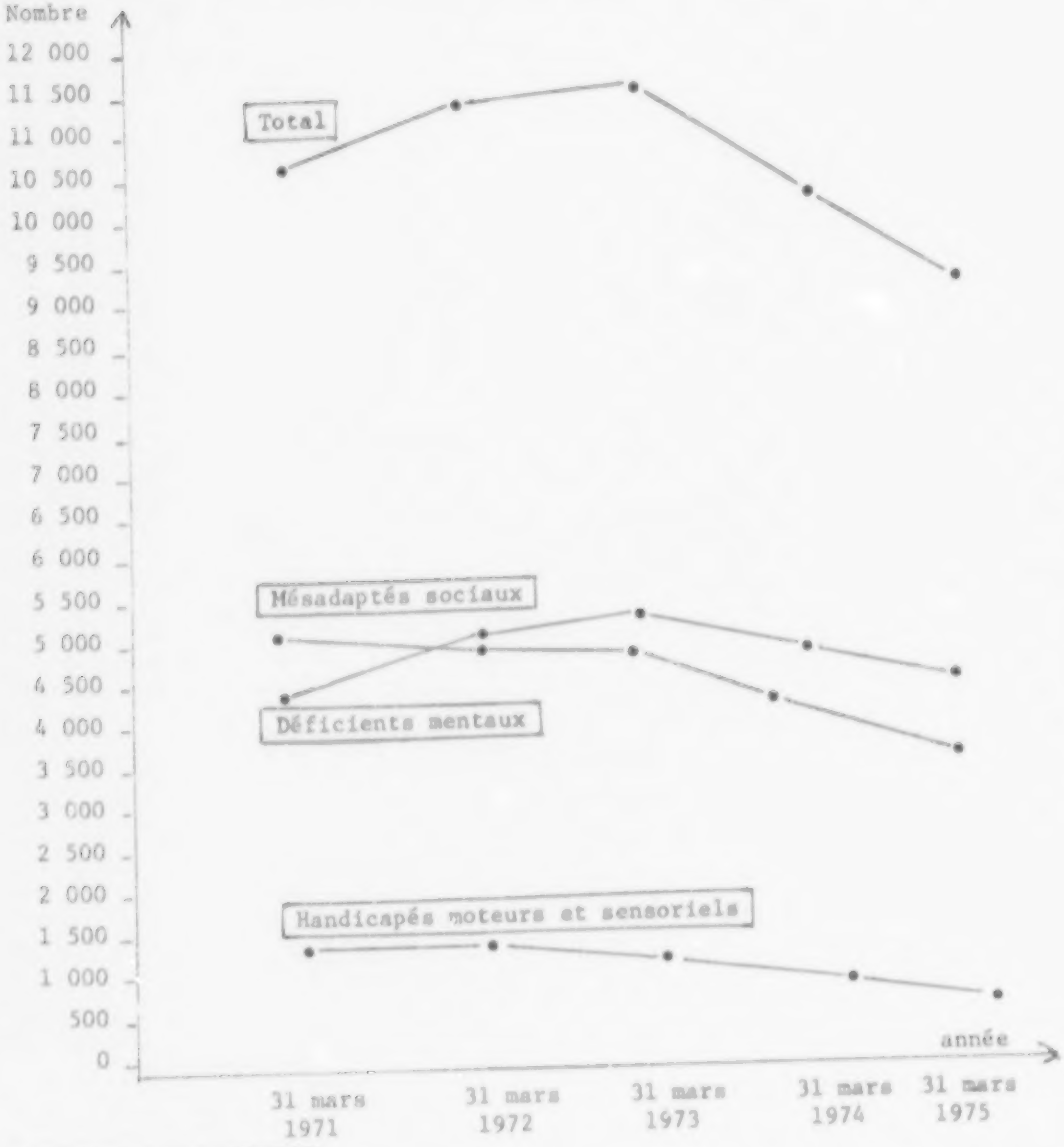
[c] _Ibid._, 2 (1975) 7, pp. 19-27.

[d] Données préliminaires communiquées à notre intention par le ministère des Affaires sociales.

ANNEXE 2.22

GRAPHIQUE 2.2

Evolution du nombre d'enfants placés dans les centres d'accueil de réadaptation à l'enfance au 31 mars de chaque année 1971 à 1975[a]



---

[a] Tiré et adapté du document suivant: Ministère des Affaires sociales, Statistiques des Affaires sociales, Services sociaux, vol. 2, no 7, juillet 1975, p. 26.

CHAPITRE 3

L'INTERVENTION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

CHAPITRE 3

L'INTERVENTION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

INTRODUCTION

3.1 La nature de l'intervention pédagogique

3.2 L'administration et l'organisation des services pédagogiques dans le secteur public

  3.2.1 L'administration des services pédagogiques

  3.2.2 L'organisation des services pédagogiques

3.3 L'administration et l'organisation des services pédagogiques du secteur public pour les enfants des établissements du réseau des Affaires sociales.

3.4 La participation du personnel enseignant et d'autres types de personnel à l'offre des services pédagogiques dans le secteur public

  3.4.1 Les clauses normatives concernant le personnel enseignant qui participe à l'offre des services pédagogiques à l'enfance en difficulté

  3.4.2 La formation et la qualification du personnel qui participe à l'offre des services pédagogiques

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

ANNEXES AU CHAPITRE 3

INTRODUCTION

L'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire doit viser au développement intégral et optimal de l'enfant et s'appuyer sur une administration et une organisation efficaces des services pédagogiques.

Après une brève réflexion sur l'intervention pédagogique, sa nature, ses différents aspects, ses objectifs, et l'instrumentation dont elle dispose, nous utiliserons les textes juridiques et administratifs officiels et les statistiques disponibles pour décrire et évaluer l'administration et l'organisation des services pédagogiques offerts aux enfants en difficulté, tant dans le réseau des écoles publiques que dans celui des établissements relevant du ministère des Affaires sociales.

Enfin, puisque la quantité et la qualité des services pédagogiques sont fonction du nombre et de la qualité professionnelle des intervenants, nous examinerons, d'une part, la participation du personnel enseignant et d'autres types de personnel à l'offre des services pédagogiques à l'enfance inadaptée dans le secteur public de l'éducation, et l'influence qu'a pu exercer le Décret qui régit, depuis 1972, les enseignants à l'emploi des commissions scolaires, et d'autre part, la problématique relative à la formation et à la qualification de ce personnel.

SECTION 3.1

LA NATURE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

3.1.1 PREDOMINANCE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE EN MILIEU SCOLAIRE.

L'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire doit favoriser le développement intégral et optimal de l'enfant. Ce but fondamentalement éducatif doit inspirer tous les intervenants auprès de l'enfant quel que soit le milieu dans lequel il évolue. Cependant, dans le contexte scolaire, l'aspect pédagogique de l'intervention doit prédominer à travers l'ensemble des activités et viser constamment à la qualité d'une éducation globale de l'enfant.

3.1.2 LES DIVERS ASPECTS DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

En milieu scolaire, il est fréquent de définir l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en faisant référence à divers concepts comme l'éducation, la rééducation, la réadaptation. La signification de ces termes varie selon la conception que l'intervenant s'en fait en vertu de sa formation et de son expérience.[1] Pour les fins du présent rapport et pour la clarté de l'exposé, il nous apparaît utile de cerner les principaux concepts à la base de l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté.

---

[1] Consulter Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (2e éd. rev. et augm.; Paris, P.U.F., 1969) pour les définitions suivantes: éducation, p. 226; rééducation, p. 611; scolarisation, p. 663; adaptation, pp. 15-17; réadaptation scolaire, p. 609.

L'éducation, dans un sens global, vise à favoriser le développement général, la formation intégrale et l'acquisition des apprentissages chez l'enfant. *L'instruction*, au sens strict, vise à permettre à l'enfant d'acquérir les connaissances et habiletés favorables à son développement intellectuel. Il est certain que l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a besoin de toute forme d'éducation et d'instruction dont il est capable de bénéficier. Ces deux aspects de l'intervention requièrent la participation de plusieurs agents parmi lesquels il importe d'identifier l'enseignant et ses collaborateurs dans le milieu scolaire, les parents de l'enfant et les membres de sa famille et, bien entendu, l'enfant lui-même et ses pairs. A l'école, la responsabilité de l'intervention pédagogique incombe, en priorité, à l'enseignant lui-même.

En milieu scolaire, lorsque l'enfant est entravé au niveau de son développement par des facteurs endogènes ou exogènes, on fait appel à la *rééducation* pour faire face aux diverses difficultés qu'il éprouve. La nature de la rééducation dépend de la fonction en souffrance chez l'enfant: fonction physique et sensori-motrice, fonction intellectuelle, fonction affective, fonction sociale. La rééducation nécessite des interventions particulières qui viennent actualiser les forces vitales partiellement paralysées chez l'enfant en difficulté et qui deviennent des moyens de compenser, de détourner, de surmonter ou de corriger les difficultés qui affectent l'enfant dans son développement. Il serait limitatif d'associer la rééducation en milieu scolaire à la simple correction des difficultés d'apprentissage; au contraire, il faut reconnaître à la rééducation la portée générale donnée à l' "éducation", l'influence de la rééducation s'exerçant sur les activités d'apprentissage et sur les composantes de la personnalité de l'enfant, à savoir les éléments intellectuel, affectif, social, physique et sensori-moteur. Ainsi considérée pour les fins de notre rapport, la rééducation en milieu scolaire contribue au développement général de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'action de réadaptation, qui suppose habituellement le redressement d'une fonction sérieusement affectée chez l'enfant, recouvre une partie de la rééducation. En effet, la réadaptation constitue une action intensifiée mais spécifique de rééducation sur les plans physique, affectif ou social. De plus en plus, le terme de réadaptation s'emploie au Québec pour décrire principalement des programmes relevant du ministère des Affaires sociales, alors que le terme de rééducation désigne principalement des services relevant du ministère de l'Education.

A l'heure actuelle, la distinction d'usage entre la rééducation et la réadaptation nous semble souvent confuse, théorique et artificielle. En fait, elle dépend de nombreux facteurs comme la nature et la gravité de la difficulté, l'école de pensée à laquelle l'intervenant se rattache et surtout, le type de juridiction et de stratégie d'intervention qui prévaut dans l'établissement fréquenté par l'enfant. Souvent une intervention pratiquement similaire sera qualifiée de rééducation dans le réseau de l'Education et de réadaptation dans le réseau des Affaires sociales. Il devient donc utile que les ministères de l'Education et des Affaires sociales se concertent dans le but de préciser les fonctions et opérations qui relèvent de la responsabilité de l'un ou l'autre des deux ministères, non seulement pour la clientèle scolarisable reçue dans les établissements du ministère des Affaires sociales, mais également pour la clientèle d'enfants en difficulté fréquentant les écoles sous la juridiction des commissions scolaires.

3.1.3 LES OBJECTIFS DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE.

L'orientation des services pédagogiques est conditionnée par la nature même des objectifs à poursuivre. En effet, les objectifs sous-tendent normalement l'élaboration et le choix des programmes d'enseignement, des techniques d'intervention et des activités scolaires.

En matière d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la définition des objectifs pédagogiques constitue un élément en souffrance et par conséquent, une opération qu'il serait important de réaliser le plus rapidement possible. Dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement spécial se différencient-ils des objectifs de l'enseignement régulier ? Jusqu'à quel point l'éducation spéciale se distingue-t-elle de l'éducation régulière ? Voilà deux aspects d'une même question à laquelle le ministère de l'Education devrait pouvoir répondre par la formulation des objectifs de l'intervention pédagogique auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par l'harmonisation entre les objectifs de l'enseignement régulier et ceux de l'enseignement spécial et par l'adéquation entre les objectifs de l'école et les besoins de l'enfant.

De l'avis du Comité, les objectifs généraux de l'enseignement régulier devraient s'appliquer à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et des objectifs complémentaires et spécifiques devraient être élaborés pour fin d'enseignement spécial. Ainsi, pourra-t-on assurer à chaque enfant en difficulté une éducation appropriée[2] telle que la définit l'Unesco:

> "formule enrichie d'éducation générale visant à améliorer la vie de ceux qui souffrent de handicaps divers, enrichie en ce sens qu'elle fait appel à des méthodes pédagogiques modernes et à du matériel technique pour remédier à certains types de déficiences. Faute d'intervention de ce genre, beaucoup de déficients risquent de rester dans une certaine mesure inadaptés et handicapés sur le plan social et de ne jamais parvenir au plein développement de leurs capacités."

---

[2] Unesco, Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale (Paris, Unesco, 1973), p. 13.

3.1.4 L'INSTRUMENTATION PEDAGOGIQUE ET LA DIFFUSION DE L'INFORMATION

L'éducation de l'enfant devrait être inspirée par des objectifs clairs et précis et s'effectuer à travers l'ensemble des activités scolaires parmi lesquelles l'activité d'enseignement occuperait une place privilégiée. Cette activité devrait être soutenue d'une façon appropriée par une instrumentation pédagogique vraiment adéquate: guides organisationnels et méthodologiques, programmes d'enseignement, matériel didactique.

A tort ou à raison, le milieu scolaire réclame depuis quelques années de la part du ministère de l'Education, des guides et programmes d'études qui soient officiels et qui correspondent aux diverses manifestations de l'inadaptation. En 1959, le Département de l'Instruction publique publiait un document officiel à l'intention des classes d'enfants déficients;[3] ce document a été réédité en 1962, puis en 1968 et en 1972, sans être modifié dans son contenu. Dans l'état actuel de l'instrumentation pédagogique, il y aura bientôt vingt ans que le seul guide pédagogique officiel jamais publié au Québec pour l'enfance "inadaptée" aura vu le jour. Depuis le début des années "70, trois guides pédagogiques relatifs à la débilité mentale, à la perturbation affective et à la classe d'attente[4] ont cependant fait l'objet d'une consultation menée par des agents de développement pédagogique [5] auprès des instances décentralisées qui attendent maintenant du ministère de l'Education l'adoption d'une version améliorée de ces documents et la publication officielle de ces derniers.

---

[3] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Programme d'étude des classes d'enfants déficients, Approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, le 23 septembre 1959 (Québec, 1962, réédition 1968), 386 p.

[4] Il s'agit des trois documents suivants:
1) Guide pédagogique pour l'éducation à l'école de l'enfant débile moyen et débile léger de 6 à 12 ans ("Eux aussi vont à l'école").
2) Guide pédagogique pour les classes d'attente.
3) Guide pédagogique pour la scolarisation des enfants perturbés affectifs.

De plus, il existe actuellement dans le réseau scolaire une variété de programmes d'études produits localement et d'instruments didactiques utilisés dans l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. A défaut d'une instrumentation plus valable sur le plan provincial, le ministère de l'Education devrait procéder à l'approbation, s'il y a lieu, de ces programmes d'études et à la normalisation du matériel didactique qui peut les accompagner. Il appartiendrait également au ministère de soutenir les expériences et les activités du milieu scolaire en matière d'intervention et d'instrumentation pédagogiques. Le ministère devrait diffuser l'information relative aux expériences et aux productions courantes et assurer l'accessibilité à la documentation de base au moyen d'un système adéquat d'échange et de diffusion: le modèle d'échange et de diffusion de l'information expérimenté de septembre 1972 à juin 1975 dans la région administrative du Bas St-Laurent, connu sous le nom de projet-pilote JULIE, pourrait servir de guide à la mise en place d'un système d'échange et de diffusion de l'information en éducation.

---

[5] Les résultats de cette consultation sont contenus dans un intéressant rapport présenté, au terme de l'année 1972-73, par des agents de développement pédagogique au Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education.

Il convient de noter qu'en matière d'instrumentation pédagogique pour l'enfance en difficulté, il y aurait lieu, dans une large mesure, d'appliquer les programmes scolaires de l'enseignement régulier, général ou professionnel. Les déviations physiques, les déficiences auditives et visuelles, les déviations socio-affectives et les déviations au niveau des apprentissages ne posent pas d'obstacle en principe à l'adaptation de ces programmes aux besoins, capacités, modalités et rythmes d'apprentissage des enfants qui ne sont pas affectés gravement sur le plan intellectuel. Dans cette optique, au lieu des programmes pédagogiques spéciaux que réclame le milieu scolaire face aux diverses manifestations de l'inadaptation, il conviendrait de préparer des guides relatifs à l'adaptation des contenus intrinsèques aux programmes de l'enseignement régulier et à l'explicitation de méthodologies différenciées pour fin d'intervention auprès d'un grand nombre d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Toutefois, au fur et à mesure qu'elles s'accentuent, les déviations ci-haut indiquées appellent et exigent des méthodologies particulières, voire spécialisées. Plus l'enfant est atteint, plus les méthodologies se différencient et plus se distingue le contenu. A cet égard, cependant, il est connu que le contenu est moins susceptible d'être altéré, ou qu'il est moins rapidement altéré que les méthodologies, à mesure que les carences présentées par l'enfant augmentent en nombre, en diversité et en gravité.

Il appartient au ministère de l'Education d'élaborer, avec la collaboration du milieu, les guides et les programmes pédagogiques requis pour les diverses clientèles scolaires, de les soumettre à une expérimentation contrôlée, de les approuver officiellement et de les évaluer périodiquement.[6] Le ministère se doit également de faciliter la diffusion de l'information en éducation spéciale par l'utilisation de moyens techniques modernes et efficaces, par exemple, en assurant à des universités particulièrement intéressées l'aide financière requise.

---

[6] Le Comité entend par programme un ensemble intégré et cohérent d'activités permettant de réaliser un objectif fixé à l'avance et évaluable scientifiquement.

3.1 NATURE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE.

RECOMMANDATIONS

11. QUE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE AUPRES DE L'ENFANT EN DIFFICULTE AIT POUR OBJECTIFS PRINCIPAUX D'ASSURER A L'ENFANT UNE EDUCATION DE QUALITE ET DE FAVORISER SON DEVELOPPEMENT INTEGRAL ET OPTIMAL.

12. QUE LES MESURES SPECIALES D'EDUCATION, DE REEDUCATION, DE READAPTATION PERMETTENT A L'ENFANT EN DIFFICULTE DE PROFITER DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER, GENERAL ET PROFESSIONNEL; QUE CES PROGRAMMES SOIENT ADAPTES AUX BESOINS, AUX CAPACITES, AU MODE DE FONCTIONNEMENT, AU RYTHME D'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT EN DIFFICULTE.

13. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES INSTITUTIONS SCOLAIRES, ELABORE LES PROGRAMMES ET LES GUIDES PEDAGOGIQUES REQUIS POUR L'EDUCATION DES ENFANTS QUI, A CAUSE DE DEFICIENCES SPECIFIQUES, NE PEUVENT UTILISER, EN TOUT OU EN PARTIE, LES PROGRAMMES REGULIERS, MEME ADAPTES.

14. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION IDENTIFIE, EVALUE ET AGREE LE MATERIEL DIDACTIQUE UTILISE AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QU'IL PRODUISE AU BESOIN LE MATERIEL REQUIS POUR DES CLIENTELES SPECIFIQUES.

15. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSURE L'ECHANGE ET LA DIFFUSION DE L'INFORMATION EN EDUCATION SPECIALE PAR L'UTILISATION DE MOYENS TECHNIQUES MODERNES ET EFFICACES.

SECTION 3.2

L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC

SOUS-SECTION 3.2.1

L'ADMINISTRATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

3.2.1.1 LES DROITS ET OBLIGATIONS EN MATIERE D'EDUCATION.

3.2.1.1.1 Cadre légal

La Loi du ministère de l'Education (S.R. 1964, c. 233) est fondée sur trois types de droits fondamentaux:

- le droit de tout enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;
- le droit des parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;
- le droit des personnes et des groupes de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins.[7]

---

[7] Ces droits sont exprimés, en préambule, dans la Loi du ministère de l'Education (S.R.Q. 1964, chap. 233) et dans la Loi du Conseil supérieur de l'Education (S.R.Q. 1964, chap. 234).

L'actualisation de ces droits s'est manifestée dans le développement de deux secteurs d'éducation: le secteur public, placé sous l'égide de la Loi de l'instruction publique (SRQ 1964, c. 235)[8] et le secteur privé, régi par la Loi de l'enseignement privé (1968, c. 67).

Traitant de la fréquentation scolaire obligatoire, la Loi de l'instruction publique oblige l'enfant à fréquenter l'école depuis "le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans" (article 272), alors que le Règlement numéro 7 du ministre de l'Education permet à l'enfant de fréquenter l'école depuis la maternelle (où il est admis s'il a cinq ans avant le 1er octobre) jusqu'à la fin du cours secondaire. Pour satisfaire aux exigences de la fréquentation scolaire obligatoire, un enfant peut fréquenter une école publique ou une école privée reconnue par la Loi de l'enseignement privé ou recevoir à domicile un enseignement efficace (article 273). Cependant, une exemption relative à l'obligation de la fréquentation scolaire est accordée à l'enfant empêché de fréquenter l'école par maladie ou infirmité, à celui qui est expulsé de l'école publique suivant la loi et les règlements scolaires et à celui qui est privé d'un moyen de transport scolaire gratuit alors qu'il réside à une distance de plus de trois milles de l'école publique, ou à plus de deux milles s'il a moins de dix ans (article 274).

---

[8] Dans la citation d'articles de la Loi, il sera tenu compte des amendements adoptés en vertu notamment de la Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires. (Loi 27, sanctionnée le 10 juillet 1971).

En corollaire à l'obligation de la fréquentation scolaire, la Loi de l'instruction publique oblige la commission scolaire à établir des écoles publiques et à "admettre aux cours qui y sont donnés, tout enfant domicilié dans la municipalité, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de seize ans" (article 43), ou "tout enfant d'âge scolaire placé par un juge, une institution ou un organisme d'assistance ou de protection (...) dans un foyer nourricier ou d'adoption situé dans les limites du territoire soumis à la juridiction de telle commission scolaire, et ce, au même titre que tout autre enfant qui y est domicilié" (article 44). De plus, une commission scolaire "peut avec l'autorisation du Ministre pourvoir à l'organisation de cours d'études à des personnes autres que celles visées par l'article 43" (article 573a).

Il est du devoir des commissaires et des syndics d'école "de prendre les mesures nécessaires pour que les cours d'études du niveau de la première année à celui de la onzième inclusivement, adoptés ou reconnus pour les écoles publiques catholiques, protestantes ou autres, selon le cas, soient dispensés à tous les enfants domiciliés dans le territoire soumis à leur juridiction s'ils sont jugés aptes à suivre ces cours et désireux de s'y inscrire" (article 203, paragraphe 3).

En vertu du même article de la loi "les commissaires ou les syndics d'école doivent, soit organiser ces cours dans leurs écoles, soit se prévaloir des articles 469 à 495, soit se prévaloir des dispositions de l'article 496, soit prendre à la fois plusieurs de ces mesures"; ces articles visent la délégation des pouvoirs et devoirs d'une commission scolaire locale à une commission scolaire régionale et la conclusion des ententes de scolarisation entre commissions scolaires différentes ou entre commissions scolaires et institutions privées.

Enfin, toutes les commissions scolaires peuvent, en vertu de l'article 568 de la loi, "établir et maintenir en activité dans leurs écoles des classes spéciales pour les enfants incapables, en raison de déficience physique ou psychique, de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières."

Tels sont, à titre non-exhaustif, les principaux éléments ayant trait aux droits et obligations des enfants et des commissions scolaires en matière d'enseignement obligatoire dans le secteur public.

3.2.1.1.2 Etat de la situation.

Le droit à l'éducation s'applique à l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aussi bien qu'à l'enfant dit normal et, en conséquence, les obligations des commissions scolaires s'étendent à ces enfants comme à tout enfant sous leur juridiction.

Il est inadmissible de priver aujourd'hui un enfant de l'enseignement approprié auquel il a droit. En conséquence, il faut que les commissions scolaires assument leurs responsabilités à l'égard des enfants qui, en raison d'une maladie ou d'une infirmité sont retenus à domicile ou dans un autre lieu. Elles doivent également adopter des mesures pour éviter que l'enfant ne soit privé de son droit de fréquentation scolaire pour des raisons d'éloignement ou d'absence d'un moyen de transport gratuit.

Même dans le cas de l'expulsion prévue à la loi[9],les commissions scolaires ne devraient pas recourir à cette mesure extrême sans reférer celui qui en est l'objet à un organisme approprié du ministère des Affaires sociales, et sans lui offrir un suivi pédagogique qui facilite éventuellement sa réadmission à l'école publique. Elles doivent enfin assurer aux adolescents et aux jeunes adultes en difficulté la possibilité de terminer leur formation de niveau secondaire afin de faciliter leur insertion sociale et de leur donner accès soit au marché du travail, soit à l'atelier protégé, soit à des études de niveau collégial.

Les articles de la Loi de l'instruction publique déjà cités assurent à l'enfant en difficulté, comme à tout enfant, les mêmes droits à l'éducation optimale. Il arrive cependant que l'interprétation de certains articles devienne fort restrictive au niveau des écoles et des commissions scolaires. C'est ainsi que le troisième paragraphe de l'article 203 de la loi spécifie que les cours doivent être dispensés dans les écoles publiques pour les enfants domiciliés dans le territoire soumis à la juridiction d'une commission scolaire, si ces enfants sont "jugés aptes à suivre ces cours et désireux de s'y inscrire"; d'où le danger qu'un enfant se voie refuser l'accès à des cours parce que l'institution scolaire l'a jugé inapte à les suivre et que plus est, il se voie privé des avantages d'une scolarisation adéquate à cause de son incapacité à profiter des programmes disponibles, et même à cause de l'incapacité de la commission scolaire de dispenser les enseignements requis, même si l'obligation demeure pour cette commission de conclure avec d'autres institutions scolaires les ententes de scolarisation indiquées dans la loi.

---

[9] Loi de l'Instruction publique, S.R.Q. 1964, chap. 235, art. 203, par. 16.

Ce danger menace particulièrement les enfants atteints de graves difficultés d'adaptation et d'apprentissage, même si de telles interprétations vont nettement à l'encontre de l'esprit de la Loi du ministère de l'Education dont le préambule rappelle "le droit de tout enfant à bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité," et vont également à l'encontre de l'esprit de la Loi de l'instruction publique, laquelle insiste sur le droit et l'obligation de l'enfant en matière de fréquentation scolaire au niveau de l'enseignement obligatoire. Il est donc impératif que le législateur établisse une cohérence et une concordance parfaites entre tous les articles de la Loi de l'instruction publique et favorise une interprétation positive des articles de cette loi, afin que soient reconnus dans les faits, sans équivoque et sans restriction, le droit de tout enfant à l'éducation et l'obligation qui incombe à la commission scolaire de dispenser à tout enfant sous sa juridiction l'enseignement approprié, soit directement, soit par un mécanisme d'entente avec une autre institution scolaire.

Enfin, en raison de la lenteur avec laquelle certains enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peuvent progresser en milieu scolaire, il faut donner à tous les jeunes l'occasion d'achever un programme d'enseignement secondaire même s'ils ont dépassé l'âge de dix-huit ans. C'est notamment le cas des déficients mentaux, pour lesquels des apprentissages significatifs semblent possibles entre l'âge de dix-huit ans et l'âge de vingt-cinq ans, sur le plan intellectuel et sur le plan de la socialisation.[10] Il importe donc de leur fournir l'occasion de se développer de façon optimale et d'acquérir l'autonomie la plus grande possible.

---

[10] C'est le témoignage reçu de certains responsables qui s'occupent de jeunes adultes déficients mentaux.

3.2.1.2 LA PRISE EN CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES.

3.2.1.2.1 Politique actuelle

Affirmé dans les lois scolaires du Québec, le droit de tout enfant à l'éducation s'est vu favoriser dès le début de la réforme de l'éducation, par la création des commissions scolaires régionales, et, plus récemment, par le regroupement des commissions scolaires locales dispensant l'enseignement élémentaire, suite à l'adoption de la "Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires." (Loi 27, sanctionnée le 10 juillet 1971).

Graduellement, l'ensemble des commissions scolaires ont pris en charge l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en même temps que la politique générale d'accessibilité à l'éducation s'appliquait dans toutes les régions du Québec. Les écoles publiques s'ouvraient progressivement aux jeunes en difficulté avec l'appui des règles de gestion qui indiquaient aux commissions scolaires comment et à quelles conditions assumer la responsabilité de l'enseignement spécial.

Ainsi, en décembre 1970, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire publiait le document intitulé "Organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés" (MEQ, DGEES, règle de gestion numéro 08-00-10, 1er décembre 1970); ce document suggérait aux commissions régionales de s'occuper de l'enfance inadaptée, en accord avec les commissions scolaires locales de leur territoire.

Une autre règle de gestion paraissait en 1971 dans le but d'expliquer les conditions d'organisation des enseignements destinés à l'enfance en difficulté; il s'agit de la règle de gestion numéro 08-02-08, qui s'intitule: "Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage." (MEQ, DGEES, règle de gestion numéro 08-02-08, du 25 mars 1971). Une nouvelle directive la remplacera le 12 janvier 1973.

En 1973, l'article 87[11] de la Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires (Loi 27, sanctionnée le 10 juillet 1971) étendait à toutes les commissions scolaires le pouvoir de conclure des ententes de service avec des institutions d'enseignement publiques ou privées, conformément aux règlements établis par le Ministre.

3.2.1.2.2 Etat de la situation

Les instances décentralisées du ministère de l'Education ont largement diversifié leurs services éducatifs depuis quelque quinze ans, afin de mieux répondre aux besoins de leur clientèle traditionnelle et d'accueillir, surtout depuis ces dernières années, de nouvelles clientèles formées de groupes d'enfants en difficulté jusque-là refusés dans le secteur public.

---

[11] L'article 87 de la Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires amendait l'article 496 de la Loi de l'Instruction publique (S.R.Q. 1964, chap. 235).

Effectivement, en 1959, trois ou quatre commissions scolaires seulement organisaient des classes dites "classes auxiliaires" ou "classes spéciales". Quatorze ans après, soit en 1973-74, 222 commissions scolaires, sur un total possible de 259, dispensaient des services d'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, l'année suivante, en 1974-75, ce nombre s'élevait à 234 sur un total possible de 255.

Selon le Rapport du Groupe COMMEL, publié en 1974, tous les services désirables ne sont pas encore offerts dans toutes les commissions scolaires, particulièrement au sein des commissions scolaires locales.[12] Les services dispensés varient également d'une commission scolaire à l'autre, selon qu'on privilégie ou qu'on exclue certaines mesures d'enseignement spécial. On constate toutefois un progrès continu dans la prise en charge de l'enfance en difficulté dans toutes les commissions régionales et dans toutes les commissions scolaires dispensant des services d'enseignement à la fois au niveau élémentaire et au niveau secondaire. Une interprétation limitative de la Loi de l'instruction publique relativement à l'organisation des cours amène malheureusement certaines commissions scolaires à refuser encore de prendre directement en charge des enfants pour lesquels des services très spécialisés s'imposent, et d'exclure sans autre mesure d'appoint des jeunes dont la présence à l'école peut être jugée intolérable.

---

[12] Consulter à ce sujet: Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Groupe COMMEL, Rapport du groupe COMMEL: l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3 000 élèves et moins (Québec, octobre 1974), vi-231 p.

3.2.1.3 LE SERVICE D'ADAPTATION SCOLAIRE DANS LA STRUCTURE DE LA COMMISSION SCOLAIRE

3.2.1.3.1 Politique actuelle.

Considéré comme essentiel dans toute organisation scolaire, un service d'adaptation scolaire doit, selon le ministère de l'Education, relever de la Direction des services d'enseignement et travailler étroitement avec les autres services d'une commission scolaire.

> "Un service de l'enfance inadaptée constitue un élément essentiel dans toute organisation scolaire. Toutefois, il s'agit là d'un service pédagogique et, comme tel, il doit relever de la Direction générale pédagogique de la commission scolaire. Le statut de ce service doit être conçu de façon à lui assurer les meilleures communications possibles avec l'ensemble des autres services d'une commission scolaire."[13]

3.2.1.3.2 Etat de la situation.

A l'examen empirique de la situation, nous avons constaté que dans la plupart des commissions scolaires concernées, les services d'enseignement spécial fonctionnent dans le cadre des services éducatifs. Cependant, certaines commissions scolaires ont rattaché aux services aux étudiants la responsabilité de l'enfance en difficulté.

---

[13] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-00-10, 1er décembre 1970, art. 18.

En outre, dans un grand nombre de commissions scolaires, les services éducatifs fonctionnent en parallèle avec les services aux étudiants, provoquant parfois des difficultés sur le plan de l'identification des responsabilités respectives et de la concertation dans l'action. Il s'ensuit que les plans de développement et les modes de fonctionnement des services éducatifs et des services aux étudiants ne sont pas toujours harmonieusement intégrés.

L'importance accordée à la fonction de responsable de l'enfance en difficulté varie d'une commission à l'autre. Pour s'en convaincre, il suffit de constater l'état de l'encadrement et de la supervision pédagogique dans le domaine de l'enseignement spécial.

3.2.1.4 L'ENCADREMENT ET LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

3.2.1.4.1 Politique actuelle

Annuellement, conformément aux règles de gestion en vigueur, les commissions scolaires réclament du ministère de l'Education l'autorisation d'organiser certains enseignements destinés à l'enfance inadaptée et le financement spécial desdits enseignements.

Les autorisations et ultérieurement, le financement spécial sont accordées à la condition que les règles d'encadrement et de supervision soient respectées. A cet effet, il importe

> "que les enseignements pour lesquels l'autorisation est demandée soient coordonnés par une personne dûment qualifiée;
>
> "qu'une supervision qualifiée et appropriée soit établie à la satisfaction du Service de l'enfance inadaptée."[14]

---

[14] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 4.

Au niveau de la commission scolaire, c'est le coordonnateur de l'enfance inadaptée qui, en vertu de la politique administrative et salariale du ministère de l'Education,[15] détient la responsabilité de la coordination et de la supervision de l'enseignement à l'enfance inadaptée.

Déjà en 1970, le ministère de l'Education avait reconnu la nécessité d'une telle fonction, dont le titulaire portait toutefois le titre de conseiller en enfance inadaptée.

> "La coordination des enseignements aux élèves inadaptés ne peut être assurée que si une fonction bien identifiée et spécifique est créée. Selon l'optique du Ministère, la responsabilité de coordination et de supervision s'étend à tous les élèves inadaptés du territoire de la commission scolaire régionale, tant ceux de niveau élémentaire que ceux de niveau secondaire; ceci apparaît de plus en plus essentiel dans la perspective d'un développement rationnel des ressources pédagogiques d'une région donnée. Conscient de cette nécessité, le Ministère engage les commissions scolaires régionales à recruter un Conseiller en Enfance inadaptée en se prévalant des nouvelles dispositions des règles budgétaires 1970/71. De plus, les commissions scolaires régionales doivent s'appliquer à suivre rigoureusement les normes édictées

---

[15] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Les définitions des fonctions et les critères d'admissibilité du personnel de cadre (des services et des écoles) et du personnel de gérance des commissions scolaires, des commissions scolaires régionales et des collèges d'enseignement général et professionnel (La politique administrative et salariale, 9; 2e éd.; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pag. var. Consulter l'annexe 3.1.

> par le Ministère quant aux qualifications minimales du titulaire concerné et du champ de responsabilités qui lui échoient normalement. Ces normes sont décrites dans la directive 22-02-05."[16]

Qu'on examine les exigences de la politique administrative et salariale[17] ou celles de la règle de gestion 22.02.05,[18] on constate que les critères d'engagement et d'admissibilité sont les mêmes pour cette fonction de coordination et de supervision, indépendamment des termes utilisés pour la désigner.

Tout en déterminant une fonction de coordonnateur pour la coordination générale des enseignements à l'enfance inadaptée, la politique administrative et salariale reconnait également une fonction de conseiller en enfance inadaptée,[19] qu'on ne doit pas confondre avec la fonction de conseiller en enfance inadaptée prévue par la règle de gestion 22.02.05.

---

[16] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Administration pédagogique et service des examens, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 26-02-04, 1er décembre 1970, p. 2.

[17] Consulter l'annexe 3.1 pour la description des critères (attributions et qualifications requises) de la politique administrative et salariale à l'égard du coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée.

[18] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Engagement d'un conseiller en enfance inadaptée, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 22-02-05, 1er décembre 1970, 2 p. (Le texte est reproduit à l'annexe 3.2).

[19] Consulter l'annexe 3.3 pour connaître les exigences de la politique administrative et salariale à l'égard du conseiller en enfance inadaptée.

Tel que le définit le document de la politique administrative et salariale, ce conseiller en enfance inadaptée "est un professionnel chargé de l'implantation des programmes, méthodes et autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; il doit également conseiller les personnes concernées par ces questions".[20] A titre de professionnel, le conseiller en enfance inadaptée est soumis aux critères d'admissibilité définis par cette politique: ces critères sont différents de ceux qui s'appliquent au coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée.

La politique administrative et salariale reconnait par ailleurs la fonction de conseiller pédagogique, sans faire allusion au conseiller pédagogique en enfance inadaptée; mais il existe actuellement des personnes spécialisées en enfance inadaptée ou en orthopédagogie qui s'identifient sous ce dernier titre.

Un autre type de personnel a cherché à prendre place dans le corps des professionnels non enseignants oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté. Il s'agit de l'orthopédagogue, dont les attributions sont définies par la politique administrative et salariale[21] et qui peut être engagé dans le cadre des services aux étudiants pour effectuer une tâche de dépistage, d'identification des difficultés, et d'évaluation, et pour proposer, s'il y a lieu, un plan d'éducation ou de rééducation. Avant de confier à un orthopédagogue une fonction de conseiller auprès des enseignants, il conviendrait cependant de vérifier l'expérience qu'il peut avoir acquise dans l'enseignement.

---

[20] Revenir à l'annexe 3.3 pour la description des exigences de la politique administrative et salariale.

[21] Les critères de la politique administrative et salariale à l'égard de l'orthopédagogue sont indiqués à l'annexe 3.4.

S'il existe un certain nombre d'orthopédagogues engagés comme professionnels non enseignants, la plupart des orthopédagogues exercent auprès des enfants en difficulté une fonction d'enseignant, selon des modalités diverses, soit qu'ils assistent l'enseignant en travaillant avec des sous-groupes, dans la classe ou hors de la classe, soit qu'ils assument la responsabilité d'une classe spéciale comme titulaires. Il faut noter que, selon une jurisprudence établie sur des décisions rendues en 1974 par le Tribunal du travail, les orthopédagogues oeuvrant comme rééducateurs en dénombrement flottant exercent une fonction d'enseignant au sens de la Loi de l'Instruction publique[22] et sont, par conséquent, couverts par la convention collective des enseignants.

Enfin, au niveau de l'école, le directeur et, le cas échéant, le directeur adjoint, jouent un rôle important dans la coordination et la supervision pédagogiques de l'éducation des enfants en difficulté. Bénéficiant d'un statut de cadre reconnu par la politique administrative et salariale, le directeur et le directeur adjoint sont les premiers responsables de l'école dite "milieu de vie" et, à ce titre, ils portent la charge de veiller à toutes les activités qui mettent en cause les enfants, les personnels et les divers intervenants au sein de l'école.

---

[22] Consulter particulièrement les dossiers M-73-1740 et M-73-1741 du Tribunal du Travail, district de Montréal, en date du 10 juin 1974.

3.2.1.4.2 Etat de l'encadrement et de la supervision en 1973-74.

La situation relative à l'encadrement et à la supervision pédagogique en 1973-74 est fort hétérogène. Voici les principaux points saillants.[23]

COORDINATION:

- Les commissions scolaires les mieux pourvues en personnel de coordination et de supervision sont les commissions scolaires régionales.

- La majorité des commissions régionales bénéficient des services d'un coordonnateur à l'enfance inadaptée (71%). A défaut, la coordination est confiée au conseiller en enfance inadaptée (13%), ou à d'autres types d'administrateurs ou de personnels (16%).

---

[23] Consulter le Tableau 3.1: "Personnel exerçant la supervision pédagogique et la coordination régionale des enseignements destinés aux élèves en difficulté dans le secteur public. Année 1973-74".

- Exception faite des commissions dispensant l'enseignement au niveau élémentaire et secondaire, les commissions scolaires locales ne procèdent pas à l'engagement d'un coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée: elles reçoivent généralement les services du coordonnateur régional, selon sa disponibilité. Certaines instances locales confient la coordination au conseiller en enfance inadaptée, ou au conseiller d'orientation, au directeur de l'enseignement, au conseiller pédagogique à l'enfance inadaptée ou même à un autre coordonnateur.

SUPERVISION:

- Au niveau de la commission régionale, la supervision pédagogique s'exerce par divers types de personnels ci-après énumérés dans l'ordre d'importance numérique:

    - coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée,
    - conseiller en enfance inadaptée,
    - directeur des services de l'enseignement
    - conseiller pédagogique,
    - autres.

- Au niveau de la commission scolaire locale ou de la commission scolaire dite nouvelle dispensant l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire,la situation est fort hétéroclite. La supervision y est assurée par une gamme variée de personnels dont voici la liste, par ordre d'importance numérique.

  - conseiller en enfance inadaptée,
  - directeur des services de l'enseignement,
  - directeur général,
  - conseiller pédagogique,
  - coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée,
  - orthopédagogue,
  - directeur général adjoint,
  - autres.

- Au niveau de toute commission scolaire, le principal et le principal adjoint sont toujours les responsables de l'encadrement et de la supervision pédagogique dans l'école.[23]

3.2.1.4.3 Etat de l'encadrement et de la supervision en 1974-75.

Dans son rapport annuel de l'année 1974-75, le Service de l'enfance inadaptée, dans une partie intitulée: "Assistance à l'organisation", faisait le point sur l'encadrement et la supervision des services d'enseignement spécial dans les commissions scolaires. Voici des extraits significatifs de ce rapport.

> "Les informations obtenues des requêtes relatives à l'organisation des enseignements pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage des commissions scolaires (...), nous permettent de dénombrer 83 815 élèves dans 234 commissions scolaires. (...)
>
> "Quant à l'encadrement pédagogique, il y a 221 commissions scolaires qui bénéficient des services de coordonnateur, de conseiller ou de conseiller pédagogique en enfance inadaptée. (...)
>
> "67 commissions scolaires locales confient leur supervision pédagogique à des commissions scolaires régionales;
>
> "33 commissions scolaires qui n'ont pas de coordonnateur ou de conseiller;
>
> "71 commissions scolaires locales qui n'ont ni confié à la commission scolaire régionale ou à une autre commission scolaire la supervision des groupes d'élèves auxquels elles administrent les enseignements.
>
> "Il existe encore un certain nombre de commissions scolaires régionales qui attestent par la signature de leur coordonnateur, qu'une supervision est exercée sur les commissions scolaires locales de leur territoire. Nous avons constaté que certaines de ces signatures ne sont que des prête-noms. Ceci nous est confirmé par des commissions scolaires locales concernées.[24]"

---

[24] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Bilan 1974-75. Prospective, par Clément Thibert (Québec, 3 juin 1975), pp. 34-37.

3.2.1.4.4 Etat de la formation du personnel d'encadrement et de supervision.

Faute d'étude systématique sur le sujet de la formation et de la qualification du personnel d'encadrement et de supervision pédagogique dans le secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Comité provincial de l'enfance inadaptée a fait appel à sa connaissance empirique du milieu scolaire pour dégager quelques points saillants.

Les coordonnateurs de l'enseignement à l'enfance inadaptée devraient posséder une autorisation personnelle permanente d'enseigner, une scolarité de seize (16) ans avec spécialisation d'au moins une année (ou 30 crédits) en pédagogie et psychologie de l'enfance inadaptée et une expérience de cinq (5) ans dans l'enseignement dont deux (2) auprès d'enfants en difficulté.

Le Comité croit que cette règle est généralement respectée. Cependant, au moment de leur nomination, certains coordonnateurs ne répondent pas aux critères de qualification relativement soit à la formation ou à l'expérience, soit aux deux aspects; la situation se présente surtout lorsqu'il y a dédoublement des fonctions assumées par la personne désignée pour la coordination de l'enseignement spécial.

Les conseillers en enfance inadaptée devraient posséder un diplôme universitaire terminal de premier cycle avec option en enfance inadaptée ou en orthopédagogie. En fait, plusieurs conseillers détiennent ou sont en voie de détenir ce diplôme universitaire. Bien que l'expérience de l'enseignement auprès des enfants inadaptés soit exigée de la part du coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée, cette exigence n'apparaît pas dans la politique administrative et salariale pour la fonction de conseiller en enfance inadaptée,de sorte qu'on pourrait assumer une telle fonction sans nécessairement avoir une expérience dans le secteur de l'enseignement régulier ou spécial et sans obligatoirement détenir une autorisation personnelle permanente d'enseigner. La même remarque prévaut pour l'engagement des orthopédagogues comme professionnels non enseignants, alors qu'ils ont à poser des actes de nature pédagogique, en matière d'évaluation de l'enfant et d'assistance à l'enseignant. Le Comité estime pour sa part que de telles fonctions exigent, pour un exercice efficace, une expérience préalable et pertinente en éducation spéciale.

Il est reconnu que les coordonnateurs et même les conseillers en enfance inadaptée assument une fonction à forte connotation administrative. Pourtant les coordonnateurs et les conseillers ne possèdent pas tous une formation en administration.

Compte tenu de la politique actuelle d'intégration des classes spéciales dans les écoles régulières, qui vise à regrouper le moins grand nombre possible de classes spéciales au sein d'une même école, et a fortiori, de la politique de normalisation, qui vise à maintenir l'enfant dans son milieu naturel et normal, en contact étroit avec ses pairs, les principaux et les principaux adjoints des écoles devraient être sensibilisés aux besoins des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Or, à l'heure actuelle, les principaux et les principaux adjoints ne sont pas tenus à détenir une formation et une expérience en enfance inadaptée, même s'ils assument la direction d'une école spéciale, et ils ne bénéficient d'aucun programme spécifique de perfectionnement ou de sensibilisation en cette matière.

3.2.1.4.5 La problématique relative à l'encadrement et à la supervision.

Les politiques du ministère de l'Education en matière de coordination et de supervision des enseignements pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage contiennent des éléments qui mériteraient d'être clarifiés.

Ainsi, la règle de gestion, numéro 26-02-04,[25] reconnaît que la coordination de l'enseignement à l'enfance en difficulté relève de la commissions régionale et que le "conseiller en enfance inadaptée" est la personne dûment autorisée à exercer cette coordination. Subséquemment, une autre règle de gestion portant le numéro 08-02-08[26] s'est ajoutée, confiant à un

---

[25] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Administration pédagogique et service des examens, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 26-02-04, 1er décembre 1970, 4 p.

[26] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, 17 p. (Cette règle de gestion remplaçait une directive portant le même numéro et parue le 25 mars 1971).

"coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée" la responsabilité de donner, à chaque année, un avis écrit sur l'organisation des services de toute commission scolaire locale située sur le territoire de la régionale, la "supervision qualifiée et appropriée" devant être établie à la satisfaction du Service de l'enfance inadaptée du ministère.

En fait, les politiques en matière d'encadrement et de supervision posent un problème qui comporte trois dimensions importantes.

En premier lieu, la confusion règne entre les rôles et statuts du "coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée" et du "conseiller à l'enfance inadaptée."

Les règles de gestion portant sur l'encadrement et la supervision des enseignements à l'enfance en difficulté font allusion à ces deux fonctions sans préciser la distinction qu'il y aurait lieu d'établir entre elles. La fonction dévolue, en 1970, au "conseiller en enfance inadaptée" n'appartiendrait-elle pas au "coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée", auquel fait allusion la règle de gestion numéro 08-02-08, parue en 1971, puis renouvelée en 1973, et dont fait également mention la politique administrative et salariale lui confiant principalement des tâches de coordination et de supervision des activités de son secteur? Si tel est le cas, qu'advient-il de la fonction de "conseiller en enfance inadaptée" que la politique administrative et salariale reconnaît également et dont les attributions principales se résument à des tâches d'implantation des programmes, méthodes et autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et de conseil en cette matière?

Il faudrait reconnaître de façon claire les rôles et statuts respectifs du coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée et du conseiller à l'enfance inadaptée, et faire en sorte que leurs tâches soient conformes aux critères définis par la politique administrative et salariale et se traduisent de façon concordante dans les règles de gestion ayant trait à l'organisation des enseignements à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le deuxième aspect du problème des politiques d'encadrement et de supervision touche à la question du choix même du personnel d'encadrement et de supervision qui s'effectue en fonction de critères émanant de deux sources différentes au sein du ministère de l'Education.

D'une part, la politique administrative et salariale statue sur le coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée et sur le conseiller en enfance inadaptée, comme elle le fait pour le conseiller pédagogique et pour l'orthopédagogue. En vertu de cette politique, les commmissions scolaires peuvent déterminer les postes dont elles ont besoin et, pour les remplir, fixer des critères d'éligibilité qui s'ajoutent aux critères d'admissibilité que le ministère de l'Education a établis pour les personnes de niveaux hors-cadre, cadre et professionnel, suite à un mécanisme de concertation avec ses partenaires et de consultation auprès des associations concernées.

D'autre part, la règle de gestion 22-02-05[27] assujettit la nomination du "conseiller en enfance inadaptée" à l'approbation du Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education et fixe à son égard des critères d'admissibilité dont l'application, en vertu de la politique administrative et salariale, conviendrait non pas au "conseiller en enfance inadaptée", mais bien au "coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée".

---

[27] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Engagement d'un conseiller en enfance inadaptée, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 22-02-05, 1er décembre 1970, 2 p.

Outre les problèmes de clarification et de concordance relatifs aux fonctions, il faut souligner que le fait de soumettre le choix d'un conseiller à la sanction du Service de l'enfance inadaptée, constitue une procédure peu compatible avec l'esprit et le fonctionnement de la politique administrative et salariale, qui reconnaît le droit de gérance des commissions scolaires en matière d'engagement final du personnel professionnel, du personnel de cadre et du personnel hors-cadre, à la condition qu'au départ, les critères d'admissibilité établis officiellement par le ministère de l'Education soient pris en considération et respectés.

Le troisième aspect du problème soulevé par les politiques d'encadrement et de supervision est relié à la pertinence de confier à une commission scolaire régionale une fonction de coordination à l'égard des commissions scolaires locales de son territoire.

Avec le développement des commissions scolaires nouvelles (dites "commissions intégrées") regroupant les instances des niveaux élémentaire et secondaire sur un territoire donné, il va de soi que la politique de coordination par une commission régionale ne s'applique nullement. En outre, les commissions scolaires locales se montrent de plus en plus jalouses de leur autonomie et, par conséquent, de plus en plus réfractaires à l'ingérence de la commission régionale dans les affaires particulières de l'administration locale. Elles réagissent d'autant plus vivement que, dans certains cas, les avis émis par la commission régionale au sujet de la conformité des commissions scolaires locales aux normes et directives en vigueur n'a guère de signification, étant donné la non intervention de la commission régionale vis-à-vis de la gestion exercée par la commission scolaire locale sur les services d'enseignement destinés à ses élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Compte tenu des facteurs précédents, et dans le contexte d'une définition nouvelle des pouvoirs dévolus aux commissions scolaires en vertu d'une politique de décentralisation, nous sommes d'avis que la règle de coordination des enseignements sous l'autorité de la commission régionale doit être réévaluée. A toute fin pratique, il faudrait que la coordination et la supervision des services pédagogiques destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage relèvent de la commission scolaire sous la juridiction de laquelle se trouve l'enfant, ou que, après entente, la coordination et la supervision relèvent de la commission scolaire responsable desdits services.

Sur le plan concret, l'application des politiques d'encadrement et de supervision des enseignements à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'effectue à travers les personnes en autorité, c'est-à-dire les coordonnateurs de l'enseignement à l'enfance inadaptée, les conseillers en enfance inadaptée et même, les conseillers pédagogiques affectés au secteur de l'enfance inadaptée.

Les coordonnateurs de l'enseignement à l'enfance inadaptée se retrouvent généralement dans les commissions régionales et parfois, dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire. Accaparé par de nombreuses tâches administratives qui touchent divers sujets relatifs à l'enfance en difficulté (plan d'organisation, budget, personnel, transport, équipement, etc...), le coordonnateur peut difficilement exercer la supervision pédagogique dans sa propre commission scolaire et, a fortiori, assumer adéquatement la responsabilité de la coordination des enseignements spéciaux dans les commissions scolaires locales qui lui confient une clientèle particulière.

Par ailleurs, plusieurs commissions scolaires, principalement les commissions scolaires locales, se privent d'un coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée. En raison de leurs choix budgétaires et de l'adoption de priorités autres que l'éducation des enfants en difficulté, elles engagent un conseiller en enfance inadaptée ou un conseiller pédagogique pour l'enfance inadaptée, confiant à cette personne l'administration, la coordination, la supervision et l'animation des enseignements à la clientèle concernée. Il en résulte qu'un tel conseiller, quel que soit son titre, peut difficilement exercer toutes les tâches qui lui sont déterminées; il doit alors sacrifier la supervision et l'animation pédagogique à des obligations administratives, au plus grand regret du personnel enseignant.

La coordination des enseignements à l'enfance inadaptée constitue, dans les faits, une fonction à forte connotation administrative. En effet, ce sont les aspects administratifs qui accaparent la majorité des coordonnateurs de l'enseignement à l'enfance inadaptée, des conseillers en enfance inadaptée et même des conseillers pédagogiques pour l'enfance inadaptée, lorsque ces derniers sont les premiers responsables de cette clientèle dans leur commission scolaire.

Nous admettons que la fonction administrative doive être remplie avec efficacité et compétence, compte tenu des tâches à exécuter. Nous considérons cependant qu'il faut privilégier pour l'actuel conseiller en enfance inadaptée, comme pour le conseiller pédagogique désigné pour l'enfance inadaptée, une fonction conseil axée sur la qualité de l'intervention auprès de l'enfant.

Nous sommes d'avis que l'on ne doit négliger ni la fonction administrative ni la fonction de supervision et d'animation pédagogique. C'est pourquoi, nous croyons que, de concert avec les commissions scolaires, le ministère de l'Education devrait identifier les ressources d'encadrement et de supervision indispensables à toute administration des services pédagogiques destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et accorder une priorité à une politique de développement de ces ressources.

C'est ainsi que pour faciliter l'administration des services spéciaux, le ministère de l'Education devrait établir un programme de perfectionnement en gestion pour le personnel d'encadrement des commissions scolaires et prévoir pour les membres de la direction des écoles un programme de sensibilisation aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les université ont un rôle important à jouer au niveau de la formation de ces administrateurs scolaires. Il leur appartient d'inclure dans leurs programmes de formation des cours obligatoires de sensibilisation aux divers aspects de l'éducation des enfants en difficulté.

3.2.1 L'ADMINISTRATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES.

RECOMMANDATIONS

16. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CLARIFIE L'INTERPRETATION DES ARTICLES 43, 44 ET 203 DE LA LOI DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET, S'IL Y A LIEU, LA LOI ELLE-MEME, DE SORTE QUE SOIT RECONNU ET RESPECTE LE DROIT DE TOUT ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A TOUTE L'EDUCATION DONT IL EST CAPABLE SANS PREJUGER DU TEMPS QUE L'ENFANT METTRA A REUSSIR LE COURS DE SON PROFIL ET SANS PERMETTRE QUE L'ENFANT SOIT PRIVE DE LA SCOLARISATION OBLIGATOIRE SOUS PRETEXTE DE MALADIE, D'INFIRMITE, D'EXPULSION DE L'ECOLE OU DE PRIVATION D'UN MOYEN DE TRANSPORT; ET QUE, PAR VOIE DE CONSEQUENCE, TOUTE COMMISSION SCOLAIRE SOIT TENUE D'ASSURER AUX ENFANTS EN DIFFICULTE SOUS SA JURIDICTION LES SERVICES APPROPRIES, SOIT EN LES ORGANISANT ELLE-MEME, SOIT EN PRENANT ENTENTE A CETTE FIN AVEC UNE AUTRE INSTITUTION D'ENSEIGNEMENT.

17. QU'EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION REEVALUE ET REFORMULE LES POLITIQUES ET EXIGENCES RELATIVES A L'ADMINISTRATION ET, CONSEQUEMMENT, A L'ENCADREMENT ET A LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE POUR LES FINS SUIVANTES:

- ASSURER QUE LA COORDINATION ET LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE RELEVENT DE LA COMMISSION SCOLAIRE QUI DISPENSE CES SERVICES;

- IDENTIFIER ET DEVELOPPER EN PRIORITE LES RESSOURCES DE COORDINATION ET DE SUPERVISION CONSIDEREES COMME DES ELEMENTS INDISPENSABLES DANS TOUTE ADMINISTRATION DE CES SERVICES;

- DISTINGUER CLAIREMENT, EN THEORIE ET EN PRATIQUE, LES FONCTIONS DE "COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENFANCE INADAPTEE" ET DE "CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE", ET FORMULER A L'INTERIEUR DES DOCUMENTS DE LA POLITIQUE ADMINISTRATIVE ET SALARIALE LES EXIGENCES GENERALES RELATIVES AU PERSONNEL DE COORDINATION ET DE SUPERVISION DE CES SERVICES, DES EXIGENCES PARTICULIERES FIXEES PAR LA COMMISSION SCOLAIRE POUVANT S'AJOUTER AUX EXIGENCES MINISTERIELLES;

- EXIGER QU'UNE AUTORISATION PERSONNNELLE PERMANENTE D'ENSEIGNER ET UNE EXPERIENCE MINIMALE DANS L'ENSEIGNEMENT AUPRÈS D'ENFANTS INADAPTES SOIENT RETENUES COMME CRITERES D'ADMISSIBILITE AUX FONCTIONS DE COORDONNATEUR OU DE CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE ET DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE POUR L'ENFANCE INADAPTEE.

18. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES,

    - OFFRE UN PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT A L'INTENTION DU PERSONNEL RESPONSABLE DE LA COORDINATION ET DE LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE, EN METTANT L'ACCENT SUR UNE SOLIDE INITIATION A LA GESTION;

    - OFFRE UN PROGRAMME DE SENSIBILISATION A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A L'INTENTION DES PRINCIPAUX ET DES PRINCIPAUX ADJOINTS DES ECOLES.

19. QUE LES UNIVERSITES INCLUENT DANS LEURS PROGRAMMES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE DES COURS OBLIGATOIRES DE SENSIBILISATION A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

SOUS-SECTION 3.2.2

L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

3.2.2.1 LES MODALITES D'ORGANISATION DES SERVICES SPECIAUX D'ENSEIGNEMENT.

L'organisation des services pédagogiques destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est actuellement modelée en fonction des diverses formes d'inadaptation officiellement reconnues par le ministère de l'Education. Des services d'enseignement spécial sont donc constitués en fonction des déviations intellectuelles, des déviations physiques, des déficiences auditives et visuelles, des déviations socio-affectives, des déviations au niveau des apprentissages et des déviations multiples. Il suffit de se reporter au chapitre antérieur sur la population de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour constater l'évolution continue des diverses manifestations de l'inadaptation dans le réseau scolaire et, par le fait même, pour saisir l'ampleur et la diversité des catégories de services offerts aux enfants éprouvés par les difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Conçus en fonction de la catégorisation de l'inadaptation dont fait état l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective, les services pédagogiques pour l'enfance en difficulté sont autorisés à partir de la règle de gestion numéro 08-02-08[28]. Ils sont généralement accordés dans le cadre des classes spéciales pour la débilité mentale légère, la débilité mentale moyenne, l'infirmité motrice, l'infirmité motrice cérébrale légère et moyenne, l'infirmité cérébrale grave, la déficience physique, l'épilepsie non médicalement contrôlée, la surdité, la semi-surdité, la cécité, la semi-cécité et la mésadaptation socio-affective grave.

En outre, pour corriger les déviations sur le plan des apprentissages, il est possible de recourir à la classe spéciale, à la classe de maturation ou d'attente, à la classe de récupération ou enfin à la technique du dénombrement flottant. La classe d'attente a été conçue pour rejoindre des enfants dont le développement accuse des retards au niveau des préalables aux apprentissages scolaires de niveau élémentaire; supposant un séjour n'excédant pas une année scolaire, elle accueille les élèves qui ont six (6) ans d'âge chronologique ou qui ont fait un séjour dans une classe maternelle reconnue. La classe de récupération reçoit habituellement les élèves de niveau élémentaire qui présentent un retard scolaire généralisé de deux (2) ans ou plus, ou qui sont affectés par des difficultés spécifiques légères ou moyennes, telles les difficultés de langage, de lecture, de la psychomotricité ou du calcul, les troubles perceptuels, etc... La technique du dénombrement flottant consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation). pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaines, à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves. Enfin, la classe spéciale est autorisée pour les élèves affectés par des troubles graves de l'apprentissage, c'est-à-dire les élèves présentant un retard scolaire généralisé de trois (3) ans ou plus, ou atteints de difficultés spécifiques chroniques, telles la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographie caractérisée, les difficultés graves du langage, de la psychomotricité.

---

[28] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, 17 p.

Pour éviter, par ailleurs, la solution de facilité que pourrait parfois représenter la classe spéciale, il importe que les directives du Ministère concernant l'évaluation préalable soient strictement appliquées. Tout placement en classe spéciale, et à plus forte raison, dans une école spéciale, ne peut être justifié que par le véritable bien de l'enfant: d'où l'impérieuse nécessité d'une évaluation qui tienne compte des aspects pédagogiques, mais aussi de la personnalité de l'enfant, et qui s'attache à mesurer non seulement la gravité d'un handicap, mais tout autant les capacités de celui qui en est affligé. L'école spéciale doit constituer la mesure de dernier recours à l'intérieur d'un plan d'intégration ou de réintégration de l'enfant dans l'école et dans la classe régulière. Les parents de l'enfant ont évidemment un droit strict à l'information et à la consultation avant toute décision.

De tels placements devraient également faire l'objet d'une réévaluation annuelle, pour éviter que se prolonge indûment la sortie du secteur régulier. Des comités pourraient être mis sur pied, au niveau de la commission scolaire, pour étudier annuellement la situation du placement des enfants en difficulté dans les classes et dans les écoles spéciales, et pour faciliter, s'il y a lieu, la réintégration de certains enfants dans le secteur régulier. Les parents concernés devraient être représentés sur ces comités.

Certaines catégories de services pour l'enfance en difficulté mériteraient une remise en question sur le plan de la pertinence et de l'efficacité.

Ainsi, les recherches effectuées récemment aux Etats-Unis démontrent que les mesures éducatives et rééducatives doivent porter sur l'acte même d'apprentissage, étant donné les résultats peu significatifs des efforts investis exclusivement sur les préalables à l'apprentissage.[29] En vertu de cette constatation, l'intervention au niveau de la classe d'attente, qui porte essentiellement sur les préalables à l'apprentissage, semblerait moins justifiée que l'intervention directe sur les diverses activités d'apprentissage que comportent les programmes réguliers d'enseignement au niveau élémentaire. En outre, la classe spéciale de récupération scolaire demeure une modalité qu'il serait possible d'éviter, tout en obtenant des résultats identiques et même probablement meilleurs sur le plan social, si l'enfant était maintenu dans une classe régulière et si on lui accordait en supplément une assistance spéciale axée directement sur les activités d'apprentissage, et cela, dès l'apparition d'une difficulté. Si l'école mettait plus tôt des services d'intervention spécialisée à la disposition des enfants en difficulté d'apprentissage, il n'y aurait sans doute pas lieu de faire appel à la classe de récupération.

---

[29] Nous indiquons à l'annexe 3.6, une série d'études sur l'inefficacité relative des programmes de développement des prérequis moteurs, perceptuels, perceptuo-moteurs et linguistiques, comme base pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe.

Il nous semblerait opportun de remettre en question le régime monopolitique des classes spéciales non seulement dans les cas de retards pédagogiques et de troubles d'apprentissage, mais aussi pour la vaste clientèle des enfants dont les difficultés spécifiques sont loin de consacrer une inadaptation généralisée, comme ce peut être le cas pour des enfants souffrant de déficience visuelle ou auditive, de déviation physique, de déviation intellectuelle légère, de déviation socio-affective. Ces enfants peuvent bénéficier d'une intégration par étapes dans des activités ou dans des classes régulières, pourvu que des services ressources accordent à ces classes et à ces enfants l'assistance dont ils ont besoin. Pourquoi, à titre d'exemple, des enfants d'intelligence moyenne ou supérieure qui ont des difficultés au niveau du comportement ou sur les plans physique ou sensoriel ne pourraient-ils pas fréquenter une classe régulière, moyennant une aide appropriée?

Il faut aussi songer à élargir l'éventail des services spéciaux, afin de prévenir les difficultés et de répondre adéquatement aux besoins de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Ainsi, dans une perspective de prévention, les commissions scolaires pourraient, avec l'assentiment et le soutien du ministère de l'Education et en concertation avec le ministère des Affaires sociales, mettre graduellement sur pied des services d'éducation précoce pour les enfants d'âge préscolaire qui sont atteints de difficultés sensorielles, motrices, socio-affectives et intellectuelles, ainsi que de troubles de langage avec assises physiologiques, anatomiques ou socioculturelles. Elles devraient prolonger des services d'éducation au-delà de la dix-huitième année d'âge pour les enfants en difficulté dont la formation obligatoire n'est pas achevée ou dont la préparation à l'insertion sociale et sur le marché du travail n'est pas complétée. Elles doivent enfin étendre leurs services d'enseignement à tout enfant malade ou infirme qui est contraint de demeurer à domicile, comme à tout enfant reçu dans un établissement du réseau des Affaires sociales.

3.2.2.2 LES MODALITES D'ORGANISATION DES ECOLES SPECIALES ET DES CLASSES SPECIALES.

3.2.2.2.1 Politique actuelle

Préconisant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le réseau scolaire public, le ministère de l'Education a prescrit aux instances décentralisées les modalités particulières en vertu desquelles ces enfants devraient être pris en charge au niveau des écoles et des classes.

> "La commission scolaire doit éviter toute mesure de ségrégation qui ne serait pas requise par la condition même de l'enfant inadapté.
>
> "Les catégories suivantes d'enfants inadaptés pourraient justifier l'établissement d'une école spéciale:
>
> a) l'enfant débile moyen (semi-éducable)
>
> b) l'enfant physiquement handicapé qui exige des mesures médicales de rééducation physique (physiothérapie, hydrothérapie, etc...)
>
> c) l'enfant gravement perturbé sur les plans affectif et caractériel.
>
> "Toutes les autres catégories d'enfants doivent être intégrées dans le cadre le plus normal possible:
>
> l'école élémentaire régulière pour ceux dont l'âge réel ne dépasse pas treize (13) ans; l'école secondaire polyvalente pour ceux qui ont l'âge normalement requis pour y accéder.

> "Pour éviter qu'une école soit "marquée" et pour favoriser la meilleure adaptation des enfants inadaptés dans une école régulière, on recommande que le nombre de classes spéciales ne dépasse pas la moitié du nombre total de classes.
>
> "Le classement convenable des enfants inadaptés d'une catégorie suppose une certaine homogénéité des groupes. Pour cette raison, nous vous suggérons de regrouper les classes spéciales en prévoyant un minimum de trois (3) classes spéciales et de préférence, cinq (5) classes".[30]

3.2.2.2.2 Intégration des enfants dans le réseau scolaire

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le réseau scolaire public s'effectue surtout au niveau de l'école spéciale et de la classe spéciale. En effet, la réaction première et courante a consisté et consiste encore à privilégier ces types de placement face à la manifestation de la déviance physique, psychique, intellectuelle et même pédagogique. Une telle façon d'agir est renforcée par la volonté de témoigner de l'existence d'une clientèle spéciale et, ainsi, de justifier l'octroi de ressources spécifiques et additionnelles sur le plan humain, financier et matériel. Une telle attitude a favorisé le développement graduel d'un phénomène de marginalisation et d'institutionnalisation en milieu scolaire.

---

[30] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-00-10, 1er décembre 1970, art. 7-12.

En 1973-74, il y avait au Québec cinquante-trois (53) écoles spéciales destinées exclusivement à l'une ou l'autre des catégories d'inadaptation ci-après mentionnées:

Catégories d'inadaptation	Nombre d'écoles
Débiles mentaux moyens	19
Perturbés affectifs	18
Débiles mentaux légers	6
Débiles mentaux légers et moyens	4
Déficients physiques	2
Troubles graves d'apprentissage	1
Déviations multiples	1
Déficients auditifs	1
Cours d'appoint	1

On comptait ensuite cent-treize (113) autres écoles spéciales regroupant ensemble de deux à onze catégories d'inadaptation.[31]

---

[31] Consulter le Tableau 3.2: Tableau des écoles spéciales dans le secteur public en 1973-74."

Le recours à l'école spéciale est donc loin de se limiter aux catégories d'inadaptation qui, selon le ministère de l'Education, peuvent justifier une telle forme de placement, c'est-à-dire la débilité mentale moyenne, la déviation physique exigeant des mesures médicales de rééducation physique et la mésadaptation socio-affective grave.

La majorité de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se retrouve cependant dans les classes spéciales généralement localisées dans les écoles régulières. Dressant le tableau de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles publiques, le Service de l'enfance inadaptée[32] dénombrait 1 039 classes spéciales, en 1973-74, et 2 154 groupes spécialisés en 1974-75. Un examen attentif des situations souvent fort spéciales dans lesquelles sont placés plusieurs élèves démontre que, contrairement aux directives émises par le ministère de l'Education, le nombre total de classes spéciales dépasse parfois la moitié du nombre total de classes dans l'école régulière. Cette situation se présente dans 99 cas (9,5%) sur un total de 1 039 classes spéciales, en 1973-74, et dans 146 cas (6,7%) sur un total de 2 154 groupes spécialisés, en 1974-75. Un tel état de fait conduit le Service de l'enfance inadaptée à exprimer l'avis suivant:

---

[32] Consulter, en annexe, le Tableau 3.3: Tableau d'intégration des classes spéciales dans les écoles publiques en 1973-74" et le Tableau 3.4: "Tableau d'intégration des groupes spécialisés dans les écoles publiques en 1974-75. A noter que l'expression "groupes spécialisés" recouvre les classes spéciales et les autres formules de services spéciaux, notamment l'utilisation de la technique du dénombrement flottant.

> "Malgré quelques légers progrès,
> on ne peut pas encore affirmer
> que le degré d'intégration des
> élèves en difficulté soit très
> élevé pour un pays civilisé
> comme le nôtre".[33]

Le placement de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe spéciale et, qui plus est, dans l'école spéciale, soulève actuellement des interrogations. En opposition au phénomène de marginalisation, un mouvement récent et sporadique d'intégration à la classe régulière de certains enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se manifeste au Québec comme ailleurs.

Certaines commissions scolaires ont commencé une intégration à la classe régulière d'enfants souffrant de surdité ou de cécité. Des expériences de ce genre se déroulent notamment à la Commission des écoles catholiques de Montréal en faveur d'enfants qui éprouvent des déficiences auditives, et à la Commission régionale de Chambly et à celle de Jean-Talon en faveur d'enfants atteints par des déficiences visuelles.

Des expériences d'intégration à l'école régulière et le plus possible, à la classe régulière, se font également avec des enfants qui présentent des déficiences mentales légères ou des mésadaptations socio-affectives. Des tentatives dans ce sens sont menées, à titre d'exemple, par la Commission scolaire La Neigette, à Rimouski, Luceville et St-Fabien,[34] et par la commission scolaire de Grandpré, à Louiseville.[35]

---

[33] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Bilan 1974-75, Prospective, par Clément Thibert (Québec, 3 juin 1975), p. 38.

Les enfants affectés par des troubles légers ou graves d'apprentissage sont actuellement les premiers auxquels les commissions scolaires veulent accorder un contact bénéfique avec leurs pairs en classe régulière tout en leur apportant une aide pédagogique spécialisée. A cette fin, elles utilisent à l'égard de ces enfants une technique d'intervention dite "technique du dénombrement flottant", qui "consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation), pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaines, à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves."[36] Cette forme d'aide est habituellement donnée à l'extérieur de la classe régulière, en vertu d'un retrait occasionnel de l'enfant. Il faudrait viser dorénavant à ce qu'elle soit d'abord apportée à l'intérieur même de la classe, de telle sorte que le titulaire puisse se familiariser avec des techniques d'intervention spécialisée, participer à l'intervention du spécialiste en rééducation et assurer subséquemment la continuité du programme d'intervention auprès de l'enfant.

---

[34] Lisette Morin, "Quand l'école du quartier s'occupe de l'enfant en difficulté", dans *Education Québec*, 6 (1976) 5, pp. 9-10.

[35] Marcel Barthe, "Une école véritablement démocratique", dans *Education Québec*, 6 (1976) 5, pp. 11-14.

[36] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, *Organisation de la rééducation par la technique du dénombrement flottant*, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 15.

La préoccupation de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ne se limite pas aux seuls aspects de leur scolarisation. Elle s'appuie également sur la volonté de faire de l'enfant un être à part entière, capable d'autonomie et d'initiative, capable de mener sa vie avec autant de détermination que toutes les autres personnes dites "normales", capable donc de s'intégrer à la société et au marché du travail. Pour faciliter chez l'enfant en difficulté l'apprentissage de la vie adulte et l'acquisition des moyens nécessaires à l'exercice d'une fonction de travail, des commissions scolaires mettent sur pied des programmes de formation qui s'appuient sur des monographies d'emplois accessibles aux enfants en difficulté et qui comportent des stages chez des employeurs intéressés, ainsi qu'un service de relance subséquent à l'insertion du jeune adulte sur le marché de l'emploi régulier. Ainsi, des expériences de ce type ont lieu dans plusieurs commissions scolaires et, entre autres, à la commission scolaire régionale du Lac St-Jean, plus précisément au Pavillon Camille-Lavoie d'Alma,[37] et à la commission scolaire régionale du Bas St-Laurent, à Rimouski.[38]

---

[37] Michèle Pérusse, "L'Ecole hors les murs pour un apprentissage pour et par le milieu", dans Education Québec, 6 (1976) 5, pp. 15-17.

[38] Lisette Morin, "Une chance pour tous de se débrouiller dans la vie", dans Education Québec, 6 (1976) 5, pp. 18-19.

3.2.2.3 L'INFLUENCE DES MODALITES ACTUELLES D'ORGANISATION DES SERVICES SPECIAUX D'ENSEIGNEMENT SUR L'ORGANISATION DES SERVICES REGULIERS D'ENSEIGNEMENT.

Telles que formulées actuellement, les règles de gestion qui président à l'organisation des services d'enseignement spécial exercent, sur l'organisation des services d'enseignement régulier, une influence qui conduit à la marginalisation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Prenons, à titre d'exemple, la règle de gestion numéro 08-00-12,[39] qui donne des renseignements utiles à l'organisation des l'enseignement secondaire en traitant des sujets suivants: l'admission, l'inscription, le calendrier scolaire, l'horaire, la promotion, les profils d'accès aux études collégiales et les disciplines qu'il y a lieu d'intégrer à la grille-horaire pour les élèves de niveau secondaire. En vertu de cette directive, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage devraient, en principe, bénéficier des disciplines communes à tous les élèves (langue maternelle, religion et morale, mathématiques, langue seconde, éducation physique, développement personnel, sciences de la nature et sciences de l'homme, arts, techniques et sciences familiales); en outre, des cours complémentaires devraient leur être offerts suivant la répartition suivante:

---

[39] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Organisation de l'enseignement secondaire, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-00-12, 12 décembre 1975, 6 p.

5 cours en 1ère secondaire,
5 cours en 2e secondaire,
de 10 à 15 cours en 3e secondaire,
de 10 à 15 cours en 4e secondaire,
de 15 à 25 cours en 5e secondaire.

L'ensemble des disciplines devraient normalement mettre au calendrier de l'élève trente-cinq (35) périodes de cours à chacun des stades d'enseignement au niveau secondaire.

Or, la règle de gestion 08-00-12 stipule, à l'article 10, que: "L'organisation de certains enseignements pour les élèves en difficulté d'apprentissage fait l'objet de la directive 08-02-08 du Recueil des règles de gestion". Une telle remarque peut s'interpréter comme une règle d'exception et servir de justification à certaines commissions scolaires pour soustraire les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux conditions générales d'organisation de l'enseignement secondaire et pour les assujettir exclusivement aux modalités d'organisation définies par la règle de gestion 08-02-08. Comme cette dernière directive ne traite pas explicitement de l'organisation des cours aux divers niveaux possibles d'enseignement, les commissions scolaires peuvent donc déterminer, selon leur bon vouloir, les disciplines d'enseignement qui seront dispensées aux élèves en difficulté. C'est ainsi que des élèves risquent de se voir priver de certaines disciplines qui sont offertes dans le cadre de l'enseignement régulier et qui pourraient répondre à leurs intérêts et à leurs aptitudes. Fort discriminatoire, une telle situation ne peut être enrayée que par l'affirmation et le respect du droit des enfants en difficulté à se prévaloir, dans la mesure où ils en sont capables, des conditions et des disciplines en vigueur dans l'enseignement régulier, tant au niveau secondaire qu'aux niveaux élémentaire et préscolaire.

3.2.2.4 QUELQUES ELEMENTS D'UNE POLITIQUE D'INTEGRATION

S'il est admis que l'enfant dit "inadapté" est une personne ayant droit à des conditions et habitudes de vie compatibles avec celles qui prévalent dans un milieu normal, s'il est reconnu que, malgré les handicaps qui entravent son développement, cet enfant doit être soutenu dans son effort d'adaptation et d'intégration sociale, il importe de renverser la tendance qui consiste à recourir le plus souvent à la classe spéciale, voire à l'école spéciale, devant la manifestation de l'inadaptation.

Nous considérons qu'il faut protéger l'enfant

- contre l'identification négative que les autres ont de lui et qu'il a de lui-même lorsqu'il est placé dans une école spéciale ou dans une classe spéciale,
- contre la mise à l'écart dont il fait alors l'objet en matière d'activités scolaires et parascolaires,
- contre le manque de stimulation qu'il reçoit alors de son environnement immédiat,
- contre une limitation de son potentiel de développement en raison des faibles attentes qu'on peut avoir à son égard et auxquelles il cherche alors à se conformer,
- contre les répercussions défavorables qu'il éprouve alors ou risque d'éprouver dans la famille, dans le monde du travail et dans la société, (surprotection, rejet, isolement en raison de l'accent majeur porté sur les limites de l'enfant au lieu de capitaliser sur ses possibilités),

> contre le danger de susciter des difficultés chez des enfants au contact des autres, suite à la juxtaposition de déviances et à la création de ghettos pour handicapés et surhandicapés.

C'est pourquoi nous sommes d'avis que le ministère de l'Education, tout comme le ministère des Affaires sociales, doit accepter le principe de l'intégration[40] de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans un milieu naturel et que, par conséquent, il doit appuyer le mouvement en faveur du maintien ou de l'insertion de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le milieu le plus normal possible, ce qui, dans le contexte scolaire, équivaut à l'école régulière et, le plus possible, à la classe régulière.

Pour être optimale et s'effectuer sans heurt au bénéfice de l'enfant, et notamment lorsqu'elle s'applique à des clientèles traditionnellement servies en dehors du système public d'éducation, l'intégration appelle des conditions particulière d'application:

---

[40] Une définition intéressante de l'intégration a été émise par la C.E.C.M. "L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation" [Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire, par Marcel St-Jacques (Montréal, juin 1974), pag. var.]

- affirmation préalable de certains principes fondamentaux, comme la reconnaissance de l'hétérogénéité (non-homogénéité) des enfants et des groupes entre eux, la reconnaissance des possibilités et des capacités de l'enfant en difficulté en tant que personne totale et qu'"être social";
- acceptation du principe de la "dignité du risque", en vertu duquel l'Etat et la société assument, par respect de l'enfant, le risque de son intégration immédiate en milieu scolaire comme ferment et promesse d'une meilleure intégration possible à la société au terme de la scolarisation (si on pense à la dignité des enfants, on prend le risque de leur donner un milieu normal de vie);
- identification des capacités, possibilités et modes d'apprentissage de l'enfant à l'aide d'un régime adéquat d'évaluation;
- modification profonde des attitudes et des mentalités, tant dans le régime de l'enseignement spécial que dans celui de l'enseignement régulier, en vue de créer un milieu ouvert et accueillant;
- orientation de l'intervention et de l'organisation en fonction des besoins de l'enfant;
- personnalisation de l'intervention dans un contexte de progrès continu;
- services graduels et diversifiés (cascade de mesures spéciales);
- personnel diversifié et qualifié d'encadrement, de support et de relance;
- équipement adéquat et instrumentation appropriée;
- financement suffisant;

- concertation constante à tous les paliers;
- sensibilisation de la population en général et spécialement des parents et de tous les agents d'éducation dans l'école;
- implantation systématique, graduelle et progressive de la politique d'intégration et évaluation continue des résultats.

L'intégration totale au niveau de la classe régulière pour des clientèles d'enfants gravement handicapés, nécessite donc un ensemble de conditions particulières d'application, si l'on veut éviter qu'elle s'accomplisse au détriment de ceux qui en font l'objet. Toutefois, pour le plus grand nombre d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il suffit que certaines de ces conditions soient présentes pour que réussisse pleinement l'intégration.

3.2.2 L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES.

RECOMMANDATIONS

20. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION SUITE À L'ADOPTION D'UNE POLITIQUE OFFICIELLE D'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE ELABORE UN PLAN ET DES STRATEGIES REALISTES VISANT LE PLUS POSSIBLE A L'INSERTION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE DANS LA CLASSE REGULIERE ET DANS L'ECOLE REGULIERE, EN VUE DE CONTRIBUER A SON DEVELOPPEMENT OPTIMAL ET A SON INTEGRATION SOCIALE: QUE CE PLAN SOIT APPLIQUE DE FACON GRADUELLE ET S'ACCOMPAGNE D'UNE EVALUATION CONTINUE.

21. QUE LES SERVICES SPECIAUX ACTUELLEMENT EN VIGUEUR SOIENT REEVALUES EN FONCTION DE LEUR PERTINENCE, DE LEUR EFFICACITE ET DE LEUR ADEQUATION A L'ORIENTATION PRECONISEE PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION EN MATIERE D'INTEGRATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QUE LES SERVICES SPECIAUX SOIENT HARMONISES LE PLUS POSSIBLE AVEC LES SERVICES REGULIERS ET QUE DES MESURES APPROPRIEES D'ASSISTANCE ET DE SOUTIEN SOIENT APPORTEES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE QUI EST INTEGREE DANS LES CLASSES REGULIERES, ET AU PERSONNEL QUI LA RECOIT.

22. QUE LE PLACEMENT D'UN ENFANT EN DIFFICULTE DANS UNE CLASSE SPECIALE AIT, AU PREALABLE, FAIT L'OBJET D'UNE EVALUATION DE LA GRAVITE DU HANDICAP DE L'ENFANT ET D'UNE ANALYSE DE SES CAPACITES ET POTENTIALITES SUR LE PLAN DE LA PERSONNALITE ET SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE; QUE LE PLACEMENT DANS L'ECOLE SPECIALE S'INSCRIVE COMME UNE MESURE DE DERNIER RECOURS A L'INTERIEUR D'UN PLAN D'INTEGRATION OU DE REINTEGRATION.

23. QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES METTENT SUR PIED DES COMITES QUI ETUDIENT ANNUELLEMENT LA SITUATION DU PLACEMENT DES ENFANTS EN DIFFICULTE DANS LES CLASSES SPECIALES OU DANS LES ECOLES SPECIALES; QUE LES PARENTS CONCERNES SOIENT INFORMES ET CONSULTES AVANT TOUTE DECISION ET QU'ILS SOIENT REPRESENTES SUR CES COMITES.

24. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES SE CONCERTENT POUR ETABLIR, EN COLLABORATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, DES SERVICES D'INTERVENTION ET D'EDUCATION PRECOCES AUX ENFANTS D'ÂGE PRESCOLAIRE QUI EPROUVENT OU QUI SONT SUSCEPTIBLES D'EPROUVER DES DIFFICULTES SERIEUSES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

25. QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES OFFRENT DES SERVICES PEDAGOGIQUES AUX ENFANTS MALADES OU INFIRMES QUI SONT CONTRAINTS DE DEMEURER A DOMICILE OU DANS UN AUTRE ETABLISSEMENT; QU'ELLES OFFRENT EGALEMENT DES SERVICES D'EDUCATION PROLONGEE AUX JEUNES ADULTES EN DIFFICULTE DONT LA FORMATION DE BASE N'EST PAS ACHEVEE.

SECTION 3.3

L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DU SECTEUR PUBLIC POUR LES ENFANTS DES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES[41]

---

[41] La rédaction de la présente sous-section est inspirée du document intitulé: Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales et ministère de l'Education, Guide élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), 33-iv-xp.

3.3.1 LE PARTAGE DES RESPONSABILITES ENTRE LE RESEAU DE L'EDUCATION ET CELUI DES AFFAIRES SOCIALES

Conformément aux lois et règlements qui les régissent, le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales ont convenu d'une identification et d'un partage des responsabilités entre le réseau de l'Education et celui des Affaires sociales pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales.

3.3.1.1 Responsabilités respectives des deux ministères.

Le Guide élaboré conjointement par le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements des Affaires sociales (juin 1974), décrit comme suit les responsabilités respectives des deux ministères.

Le ministère des Affaires sociales a la responsabilité

1o d'élaborer et de mettre en oeuvre une politique et des programmes de services de santé et de services sociaux, notamment des programmes de réadaptation, appropriés à la clientèle à desservir,

2o d'appuyer la gestion et de contribuer au financement des établissements qui offrent des programmes reliés aux services de santé et aux services sociaux, ainsi qu'aux services de réadaptation.

Le ministère de l'Education a la responsabilité

1o d'élaborer et de mettre en oeuvre une politique et des programmes d'éducation, notamment des programmes d'études, appropriés à la clientèle à desservir,

2o d'appuyer la gestion et de contribuer au financement des services d'enseignement offerts par les institutions scolaires.

3.3.1.2 Responsabilités respectives des établissements et des commissions scolaires

Le Guide spécifie les responsabilités qui incombent soit aux établissements du réseau des Affaires sociales, soit aux institutions du réseau de l'Education, soit aux deux conjointement.

TABLEAU 3.5

RESPONSABILITES RESPECTIVES DES ETABLISSEMENTS ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Responsabilités de l'établissement	Responsabilités de la commission scolaire
1. Mettre en oeuvre des programmes de réadaptation;	1. Mettre en oeuvre des programmes d'études et d'activités;
2. héberger les enfants dont l'état le requiert;	2. accueillir dans ses écoles les jeunes des établissements qui peuvent s'intégrer dans les classes régulières et spéciales, et assurer aux autres les services d'enseignement à l'intérieur de l'établissement;
3. collaborer avec le personnel enseignant engagé par la commission scolaire et qui travaille à l'intérieur de l'établissement ou à l'école;	3. engager le personnel enseignant en tenant compte des particularités de la clientèle à desservir;
4. émettre son avis au sujet de la nomination d'un responsable de l'enseignement désigné par la commission scolaire pour coordonner l'enseignement donné à l'intérieur de l'établissement;	4. nommer un responsable de l'enseignement après consultation des autorités de l'établissement pour l'enseignement donné à l'intérieur de l'établissement;
5. assurer les services de santé et les services sociaux et voir notamment à ce que l'évaluation physique et psychosociale soit effectuée;	5. assurer les services de consultation complémentaires à l'enseignement et voir notamment à ce que l'évaluation pédagogique soit effectuée;
6. maintenir avec l'école les relations qui incombent habituellement aux parents lorsque l'établissement agit à la place des parents.	6. maintenir avec l'établissement lorsqu'il agit à la place des parents toutes les relations qu'elle entretient habituellement avec les parents.

Responsabilité conjointe de l'établissement et de la commission scolaire
L'établissement et la commission scolaire doivent conjointement, à l'aide de mécanismes appropriés, adapter constamment leurs programmes respectifs aux besoins spécifiques des clientèles et assurer les coordinations essentielles.

3.3.2 LES MODALITES DE PRISE EN CHARGE DES RESPONSABILITES D'ENSEIGNEMENT.

Partant du droit de l'enfant admis dans un établissement à bénéficier des ressources éducatives de son milieu au même titre que tout autre enfant, les ministères de l'Education et des Affaires sociales ont convenu que la responsabilité des services d'enseignement pour la clientèle scolarisable d'un établissement revient à la commission scolaire du territoire où se trouve situé cet établissement.

Pour fin de scolarisation optimale, les enfants admis dans un établissement doivent, dans toute la mesure du possible, fréquenter une école de la commission scolaire. S'ils n'ont pas les capacités requises pour une scolarisation dans une classe régulière, ils peuvent s'intégrer à des classes spéciales situées, de préférence, dans les écoles régulières ou, à défaut, dans les écoles spéciales, bien que cette dernière solution d'institutionnalisation soit à éviter le plus possible.

Si toutefois, en raison d'un handicap majeur, que celui-ci soit d'ordre physique, intellectuel ou psycho-social, des enfants sont incapables de fréquenter une école de la commission scolaire, ils doivent alors recevoir les services d'enseignement à l'intérieur même de l'établissement; la commission scolaire demeure cependant responsable d'offrir des services appropriés d'enseignement dans l'établissement, lequel doit pour sa part prendre tous les moyens nécessaires pour en faire bénéficier sa clientèle.

Un comité de travail doit être formé pour analyser la situation respective de la commission scolaire et de l'établissement face à la clientèle scolarisable de chaque établissement. Composé de représentants de la commission et de l'établissement, ce comité doit proposer des solutions pratiques dans le cadre général des principes retenus par les deux ministères et soumettre un projet de contrat de scolarisation conforme aux indications du Guide, ou exceptionnellement, préparer le dossier justifiant auprès de la Mission[42] interministérielle pour la scolarisation des enfants des établissements une dérogation à la règle générale.

Un comité permanent doit également être prévu à l'intérieur même du contrat de service à intervenir entre l'établissement et la commission scolaire. Pour ce comité paritaire, dont les membres doivent posséder une expérience pratique dans le domaine de l'enfance inadaptée, le Guide propose un mandat incluant notamment: la collaboration à la mise en application du contrat; l'établissement des critères de sélection relatifs à l'intégration des enfants à l'école, conformément aux objectifs poursuivis par les deux ministères; l'examen des modalités d'application des normes en vigueur pour le personnel enseignant et le personnel professionnel (non enseignant) appelé à oeuvrer dans l'école ou à l'intérieur de l'établissement et l'analyse périodique de l'expérience; et enfin, la possibilité de suggérer aux autorités compétentes immédiatement concernées toute mesure susceptible d'assurer une meilleure coordination des activités entre l'établissement et la commission scolaire, ou toute modification à apporter aux modalités d'échange de services. Ce comité prépare un rapport annuel aux autorités de la commission scolaire et de l'établissement.

---

[42] Il s'agit de la Mission interministérielle, Education et Affaires sociales, pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales, créé à l'automne 1973.

3.3.3 LES DISPOSITIONS ADMINISTRATIVES.

Diverses dispositions administratives ont été prévues pour faciliter l'actualisation de la politique de scolarisation optimale des enfants admis dans les établissements du réseau des Affaires sociales.

3.3.3.1 Immobilisation

Ainsi, les dépenses en immobilisation,[43] pour fins d'enseignement et d'activités éducatives, sont assumées par la commission scolaire lorsque l'enseignement se donne dans l'école, ou par l'établissement, lorsque la commission scolaire offre l'enseignement dans l'établissement.

3.3.3.2 Personnel

Lors de la signature du contrat entre l'établissement et la commission scolaire, les deux parties doivent prendre conjointement des dispositions pour que les personnes qui pourraient être affectées ne subissent aucun préjudice quant à leurs droits découlant des conventions collectives les régissant ou des politiques salariales et administratives les concernant.[44]

---

[43] Les dépenses en immobilisation comprennent le coût d'acquisition d'immeubles ou de mobilier scolaire, de construction ou d'agrandissement, les frais encourus pour tout nouveau local, atelier ou laboratoire, ainsi que les stocks initiaux (achat de mobilier, d'appareillage ou d'outillage).

Le personnel enseignant qui travaille dans une école ou à l'intérieur de l'établissement relève de la commission scolaire et il doit pouvoir participer aux activités pédagogiques inscrites à l'horaire du calendrier des enseignants de l'école. Ce personnel enseignant doit recevoir la collaboration du personnel professionnel de la commission scolaire et du personnel professionnel (non-enseignant) de l'établissement, quel que soit l'endroit où se dispense l'enseignement.

Le personnel de soutien relève de l'établissement ou de la commission scolaire, selon l'endroit où se dispense l'enseignement.

3.3.3.3 Fournitures

La commission scolaire est responsable de l'achat des fournitures et du matériel didactique régulier et spécial pour les enfants auxquels elle dispense l'enseignement. L'établissement doit procurer aux enfants les orthèses et les prothèses nécessaires, ainsi que les articles scolaires qui ne sont pas fournis normalement par la commission scolaire ou par les parents ou ceux qui en tiennent lieu.

---

[44] A noter que les commissions scolaires peuvent recourir aux services des relations de travail des deux ministères dans les cas d'intégration.

3.3.3.4 Transport

La commission scolaire doit, selon les normes d'organisation en vigueur, pourvoir au transport (le matin et le soir) des enfants qui fréquentent l'école. L'établissement est responsable de l'organisation et du financement du transport le midi pour sa clientèle, ou doit prendre à sa charge les repas du midi à l'école. L'établissement doit affecter le personnel requis pour accompagner les enfants lors du transport entre l'établissement et l'école.

3.3.4 LA POURSUITE DE LA POLITIQUE DE SCOLARISATION

Suite à la création de la Mission interministérielle MAS/MEQ pour la scolarisation optimale des enfants admis dans les établissements du réseau des Affaires sociales, en 1973, les commissions scolaires et les établissements ont été sensibilisés et informés de la politique du ministère des Affaires sociales et du ministère de l'Education pour la scolarisation des enfants reçus dans le réseau des Affaires sociales. La formation des comités de travail entre les établissements et les commissions scolaires s'est généralisée et des ententes nombreuses ont été conclues entre les parties concernées. L'opération n'est cependant pas terminée, car il existe des établissements et des commissions qui en sont encore au stade de l'analyse de la situation et de la poursuite des pourparlers.

Il faut souligner que plusieurs ententes présentées au ministère de l'Education font appel à des accommodements spéciaux en terme de ressources humaines, matérielles et financières, de façon à ce que les services offerts aux enfants comportent des garanties de qualité, d'accessibilité, de continuité et d'efficacité. Les ministères de l'Education et des Affaires sociales devront veiller à ce que l'application de la politique qu'ils ont élaborée conjointement, se poursuive et s'intensifie avec l'assistance de la Mission interministérielle créée à cette fin.

L'orientation qui sous-tend l'action du ministère des Affaires sociales en matière d'aménagement de ses services de santé, de ses services sociaux et, d'une façon toute particulière, de ses services de réadaptation, doit être liée de façon cohérente avec l'orientation suivant laquelle le ministère de l'Education assurera, de concert avec les commissions scolaires, des services pédagogiques non seulement aux enfants admis dans les établissements et scolarisés sous la responsabilité des commissions scolaires, mais également à tous les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public. L'harmonisation générale des politiques du ministère de l'Education et du ministère des Affaires sociales à l'égard de l'enfance en difficulté devient donc un objectif important pour ces deux ministères.

3.3 L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES POUR LES ENFANTS ADMIS DANS LES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES

RECOMMANDATION

26. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES POURSUIVENT ET INTENSIFIENT L'APPLICATION DE LA POLITIQUE QU'ILS ONT ELEBOREE CONJOINTEMENT POUR LA SCOLARISATION OPTIMALE DES ENFANTS ADMIS DANS LES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES, AFIN QUE CES ENFANTS BENEFICIENT DES SERVICES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIES SOUS LA RESPONSABILITE DES COMMISSIONS SCOLAIRES SUR LE TERRITOIRE DESQUELLES SONT SITUES LES ETABLISSEMENTS, ET QUE LES RESSOURCES HUMAINES, FINANCIERES ET MATERIELLES SOIENT ACCORDEES EN QUANTITE ET EN QUALITE SUFFISANTES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS POURSUIVIS.

SECTION 3.4

LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET D'AUTRES TYPES DE PERSONNEL A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC

SOUS-SECTION 3.4.1

LES CLAUSES NORMATIVES CONCERNANT LE PERSONNEL ENSEIGNANT QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

(Analyse du décret tenant lieu de convention collective)

Le personnel qui participe à l'offre des services pédagogiques dans le secteur public est actuellement assujetti au Décret[45] tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires. Le Décret fixe les clauses normatives qui constituent les conditions d'allocation et d'emploi des ressources pédagogiques dans le milieu scolaire, conditions qui se prolongent dans les règles de gestion des commissions scolaires.

3.4.1.1 Les rapports maître/élèves.

L'allocation des ressources humaines dépend fondamentalement des rapports maître/élèves pour l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces rapports sont exposés dans le tableau qui suit.

---

[45] Québec, Gouv. du Québec, Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Arrêté en conseil, numéro 3811-72 du 15 décembre 1972, 132 p.

TABLEAU 3.6

RAPPORTS MAITRE/ELEVES ET TAUX D'INCIDENCE RELATIF POUR L'ENSEIGNEMENT A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE[a]

Catégories d'inadaptation	INCIDENCE MAXIMALE	RAPPORTS MAITRE/ELEVES[b]		
		Maternelle	Elémentaire	Secondaire
Classes d'attente	15%		1:15 11 - 20	
Classes de récupération, difficultés mineures	4%		1:15 11 - 20	
Rééducation (dénombrement flottant)			1:15	1:12
Troubles graves de l'apprentissage	0.5%		1:12 8 - 16	1:12 8 - 16
Débilité mentale légère	3%	1:15 11 - 20	1:15 11 - 20	1:12 10 - 20
Débilité mentale moyenne	0.5%	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Infirmité motrice (non intégrable)	0.5%	1:8 4 - 12	1:12 8 - 16	1:12 8 - 16
Infirmité motrice cérébrale moyenne		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Infirmité motrice cérébrale grave		1:6 3 - 8	1:6 4 - 8	1:6 4 - 8
Déficiences physiques		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Epilepsie non médicalement contrôlée		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Semi-surdité	0.7%	1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Surdité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Semi-cécité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Cécité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Perturbation affective grave	1%		1:8 4 - 10	1:8 4 - 10
Déviations multiples	0.2%	1:6 4 - 10	1:6 4 - 10	1:6 4 - 10

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 5.

[b] Dans chaque case, sous le titre Rapports maître/élèves, apparaissent dans la partie inférieure, le nombre minimum (chiffre de gauche) et le nombre maximum (chiffre de droite) d'élèves par classe.

Ce tableau mentionne les catégories d'inadaptation donnant droit à des mesures spéciales d'éducation aux niveaux de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire et, pour chacune de ces catégories, un rapport maître/élèves déterminant les effectifs enseignants autorisés ainsi que l'indication du nombre minimum et du nombre maximum d'élèves par classe. L'incidence maximale y figure tantôt pour une seule catégorie, tantôt pour un ensemble de catégories d'inadaptation.

Les rapports maître/élèves se ramènent à quatre: 1/6, 1/8, 1/12, 1/15 et ils sont presque toujours identiques pour l'élémentaire et pour le secondaire, ce qui ne tient pas compte des différences qui marquent l'organisation des écoles et des classes à ces deux niveaux, différences pourtant reconnues à l'égard de la clientèle régulière pour laquelle le rapport maître/élèves est de 1/26 à l'élémentaire et de 1/17 au secondaire.

La mention d'un nombre minimum d'élèves par classe peut limiter pour certains enfants l'accessibilité à des services appropriés, particulièrement dans les secteurs géographiques à faible densité de clientèle; par ailleurs, le maximum de 20 élèves fixé pour la récupération scolaire à l'élémentaire, et pour la débilité mentale légère à l'élémentaire comme au secondaire, peut inciter à des regroupements trop considérables d'enfants pour lesquels s'impose une individualisation plus poussée de l'enseignement.

Quant à l'incidence maximale, il faut se rappeler qu'un tel indice doit être utilisé avec prudence au niveau régional et proscrit au niveau local (voir section 2.3 du présent rapport). C'est dire que dans l'organisation des classes, une commission scolaire ne doit se référer à l'incidence maximale qu'à titre indicatif.

Nous reviendrons sur les problèmes que pose l'application des rapports maître/élèves lorsque nous aurons évalué numériquement les effectifs enseignants qui en résultent.

3.4.1.2 Les effectifs consentis en fonction des rapports maître/élèves.

L'évolution de la population des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a eu des conséquences directes et significatives sur les effectifs enseignants. Nous en ferons l'analyse en retenant les années scolaires durant lesquelles s'est appliqué le Décret. Nous nous inspirerons des données qui ont servi au Service des relations de travail et à la Direction générale du financement du ministère de l'Education pour contrôler l'application du Décret tenant lieu de convention collective et pour déterminer les montants admissibles aux subventions.

3.4.1.2.1 Evolution des effectifs de 1972-73 à 1974-75.

Le Tableau suivant permet d'analyser l'évolution des clientèles et des effectifs enseignants dans les commissions scolaires du Québec de 1972-73 à 1974-75.

TABLEAU 3.7

Distribution des clientèles et des effectifs enseignants pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et présentation de l'effectif global pour les niveaux de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, 1972-1975 (secteur public)[a]

	Année	Clientèles[b]	Effectifs enseignants[c]
Enfance en difficulté	1972-73	68 535	5 471.5
	1973-74	73 783	6 139
	1974-75	84 036	7 055
Effectif global	1972-73	1 512 405	72 784.5
	1973-74	1 450 451	72 721
	1974-75	1 420 754	71 850

---

a. Les données émanent du Service des relations de travail et de la Direction générale du financement du ministère de l'Education.

b. Ces données ne concordent pas exactement avec les données provenant du Service de l'enfance inadaptée et de la Direction générale de la planification, utilisées dans la section 2.4 du présent rapport (annexe 2.9, Tableau 2.7). Pour les fins de ce rapport, les différences sont peu significatives.

c. Les effectifs enseignants sont ceux qui sont couverts par le Décret de 1972.

A la lumière de ces données, on constate qu'en trois ans les clientèles à l'enfance en difficulté ont augmenté de 15 501, soit de 22,61% et les effectifs de 1 583.5, soit de 28,94%. Les raisons expliquant l'augmentation des clientèles ont été suffisamment exposées antérieurement (section 2.4). L'augmentation des effectifs provient de plus de l'introduction de rapports maître/élèves nouveaux, comme le rapport 1/6 pour les déviations multiples et le rapport 1/12 pour les troubles graves de l'apprentissage.

La composition pourcentuelle de la clientèle et des effectifs pour les années 1972-73 et 1974-75 par rapport à l'effectif global de chacune des années s'illustre comme suit:

Années	Clientèles	Effectifs
1972-73	4,53%	7,51%
1974-75	5,91%	9,81%

Pour chacune des deux années observées, les effectifs réels observés se traduisent, en moyenne, par les rapports maître/élèves suivants:

1972-73 : 1/12.52
1974-75 : 1/11.91

3.4.1.2.2 Situation de la clientèle et des effectifs enseignants en 1975-76

Le tableau suivant présente la distribution de la clientèle et des effectifs enseignants à l'enfance en difficulté des niveaux élémentaire et secondaire pour 1975-76. La distribution par sous-groupes et par niveaux des effectifs à l'enfance en difficulté (clientèles et effectifs enseignants) dans le secteur public est illustrée par les Tableaux 3.9 et 3.10.

TABLEAU 3.8

Distribution par niveaux de la clientèle et des effectifs enseignants à l'enfance en difficulté et estimation de l'effectif global, 1975-76 (secteur public)[a]

Enfance en difficulté:	Niveaux	Clientèles[b]	Effectifs enseignants[c]
	élémentaire (incluant la maternelle)	63 085	4 886
	secondaire	29 917	2 897
	total	93 002	7 783
Effectif global:		1 371 702[d]	---

---

[a] Les données émanent du Service des relations de travail et de la Direction générale du financement du ministère de l'Education.

[b] Ces données ne concordent pas exactement avec les données provenant du Service de l'enfance inadaptée et de la Direction générale de la planification, utilisées pour la section 2.4 du présent rapport (annexe 2.9 Tableau 2.7). Pour les fins de ce rapport, les différences sont peu significatives.

[c] Les effectifs enseignants sont ceux qui sont couverts par le Décret de 1972.

[d] Il s'agit d'une estimation provenant de la même source.

TABLEAU 3.9

DISTRIBUTION PAR SOUS-GROUPES DES EFFECTIFS (CLIENTELES ET EFFECTIFS ENSEIGNANTS) A L'ENFANCE EN DIFFICULTE AU NIVEAU ELEMENTAIRE EN 1975-76 (secteur public)

Sous-groupes	Elèves	Effectifs enseignants
1. (1/15) classes d'attente	5 183	345,533
2. (1/15) troubles légers d'appretissage (classe de récupération)	18 341	1 222,733
3. (1/15) troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)	16 785	1 119,000
4. (1/12) troubles graves de l'apprentissage	6 011	500,916
5. (1/15) débilité mentale légère	8 276	551,733
6. (1/8) débilité mentale moyenne	1 735	216,875
7. (1/8) infirmité motrice (non-intégrable)	19	2,375
8. (1/8) infirmité motrice cérébrale moyenne	101	12,625
9. (1/6) infirmité motrice cérébrale grave	180	30,000
10. (1/8) déficiences physiques	130	16,250
11. (1/8) épilepsie non médicalement contrôlée	55	6,875
12. (1/8) semi-surdité	87	10,875
13. (1/8) surdité	20	2,500
14. (1/8) semi-cécité	107	13,375
15. (1/8) cécité	20	2,500
16. (1/8) perturbation affective grave	4 175	521,875
17. (1/6) déviations multiples	1 860	310,000
TOTAL:-	63 085	4 886,000

TABLEAU 3.10

Distribution par sous-groupes des effectifs (clientèles et effectifs enseignants) à l'enfance en difficulté au niveau secondaire en 1975-76 (secteur public)

Sous-groupes	Elèves	Effectifs enseignants
1. (1/15) classes d'attente	---	---
2. (1/15) troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)	46	3,066
3. (1/12) troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)	1 838	122,533
4. (1/12) troubles graves de l'apprentissage	7 832	652,666
5. (1/12) débilité mentale légère	11 600	966,666
6. (1/8) débilité mentale moyenne	2 469	308,625
7. (1/8) infirmité motrice (non-intégrable)	2	0,250
8. (1/8) infirmité motrice cérébrale moyenne	19	2,375
9. (1/6) infirmité motrice cérébrale grave	145	24,166
10. (1/8) déficiences physiques	57	7,125
11. (1/8) épilepsie non médicalement contrôlée	8	1,000
12. (1/8) semi-surdité	308	38,500
13. (1/8) surdité	224	28,000
14. (1/8) semi-cécité	36	4,500
15. (1/8) cécité	13	1,625
16. (1/8) perturbation affective grave	3 639	454,875
17. (1/6) déviations multiples	1 681	280,166
TOTAL:-	29 917	2 897 000

Les statistiques disponibles pour l'année 1975-76 permettent d'identifier 63 085 enfants en difficulté au niveau élémentaire et 29 917 enfants au niveau secondaire, ce qui porte respectivement à 4 886 enseignants et à 2 897 enseignants, les effectifs autorisés à l'élémentaire et au secondaire. L'augmentation des clientèles recevant des services spéciaux serait donc de 24 467 enfants en quatre ans, soit de 35,70% par rapport à l'année 1972-73; l'augmentation des effectifs enseignants serait de 2311.5, soit de 42,24% pour la même période.

Si l'on retient l'estimation avancée pour la clientèle globale en 1975-76, la clientèle de l'enfance en difficulté représenterait cette année 6,78% de cette clientèle. Rappelons que l'utilisation des données émanant du Service de l'enfance inadaptée et de la Direction générale de la planification nous avait permis d'estimer ce taux à 6,81% lors de l'étude de cette population (section 2.4).

Enfin, pour l'année 1975-76, les effectifs observés se traduisent en moyenne par le rapport maître/élèves 1/11.94, lequel marque une légère augmentation sur le rapport moyen pour 1974-75. Cette variation s'explique par les variations des clientèles déjà présentées à la section 2 (annexe 2.9, Tableau 2.7): on constate en effet que la plus forte augmentation des clientèles spécifiques, soit quelque 11 000 enfants, touchait les déviations au niveau des apprentissages, soit des catégories d'inadaptation justifiant l'utilisation des rapports 1/12 et 1/15. Notons également que les services spéciaux justifiés par des déviations au niveau des apprentissages atteignent désormais 60% des enfants en difficulté dans les écoles publiques, (73% au niveau élémentaire et 32% au niveau secondaire) et mobilisent 50% des enseignants affectés à l'enfance en difficulté (65% au niveau élémentaire et 27% au niveau secondaire).

3.4.1.3 L'application du Décret et son influence en matière d'éducation de l'enfance en difficulté.

En plus des rapports maître/élèves, le Décret tenant lieu de convention collective contient un ensemble de dispositions dont nous analyserons brièvement l'application et l'influence en matière d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

3.4.1.3.1 Rapports maître/élèves.

Nous avons présenté précédemment les rapports maître/élèves pour l'enseignement de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que les effets de ces rapports relativement au nombre d'effectifs consentis pour le secteur de l'enseignement spécial. L'enseignant étant le principal sinon le seul intervenant direct auprès de l'enfant, nous nous sommes interrogés sur la pertinence des rapports maître/élèves actuellement retenus et sur les modalités d'application de ces rapports.

Pertinence

A l'heure actuelle, il est difficile d'identifier les rapports maître/élèves optima pour l'organisation de services éducatifs qui répondent aux besoins variés des enfants en difficulté et qui puissent tenir compte des conditions particulières à certaines commissions scolaires, et notamment la faiblesse numérique de la clientèle et son éparpillement géographique. Les expertises dans ce domaine sont rares. Néanmoins, l'expérience des commissions scolaires démontre que les rapports actuels créent parfois de sérieuses difficultés d'application.

C'est ainsi que dans le cas des clientèles surtout prises en charge par le ministère des Affaires sociales jusqu'à ces toutes dernières années, il est déjà évident pour les commissions scolaires qui ont commencé à les recevoir, que le rapport maître/élèves 1/8 est tout à fait inadéquat pour l'ensemble des services éducatifs requis, qu'il s'agisse de mésadaptation socio-affective très grave ou de déficiences auditives et visuelles, de déficiences physiques ou qu'il s'agisse de la débilité mentale moyenne.

Même pour la débilité mentale légère et pour les difficultés mineures de l'apprentissage (classes d'attente, classes de récupération), la norme actuelle (1/15) incite à regrouper un trop grand nombre d'élèves par classe, le maximum permis de 20 élèves s'avérant trop élevé pour assurer les services individualisés appropriés à cette clientèle.

Nous avons déjà signalé que la fixation d'un minimum d'élèves par classe limite l'accessibilité à des services appropriés en limitant la possibilité pour une commission scolaire d'offrir de tels services dans l'école du secteur où réside l'enfant, surtout pour des régions à faible densité de population scolaire. On doit ainsi imposer pour des fins de regroupement de certaines clientèles des trajets parfois considérables et pénibles à des enfants le moins susceptibles de les supporter.

Si l'on considère en eux-mêmes certains rapports maître/élèves existants, on peut donc s'interroger sur leur pertinence. Pour établir notamment quels sont les rapports maître/élèves et les nombres minima et maxima d'élèves par groupes qui conviennent à l'organisation de services appropriés à des clientèles comme celles que nous avons mentionnées, il faudrait que le ministère de l'Education, en collaboration avec les commissions scolaires particulièrement intéressées, entreprendre quelques expériences-pilotes dans le milieu scolaire. Il y aurait également avantage à ce que le ministère des Affaires sociales soit associé à de tels projets, surtout lorsqu'ils touchent des clientèles pour lesquelles ce Ministère offre des services de réadaptation dans ses propres établissements. Ces expériences contrôlées devraient permettre l'identification non seulement des rapports maître/élèves équitables et des maxima et minima acceptables pour l'organisation des services d'enseignement, mais également des modèles d'organisation scolaire adaptés aux besoins des enfants gravement atteints dans leur développement par de telles déficiences, et des types diversifiés de fonctions en vue d'une éducation optimale de tels enfants, compte tenu de leurs besoins spécifiques de rééducation, de réadaptation et même de simple support.

De telles expériences devraient notamment viser l'introduction d'une éducation précoce (maternelle 4 ans et services à la petite enfance) pour les enfants susceptibles de subir dans leur scolarisation des retards difficilement récupérables à cause de leurs handicaps. Ce sont là des mesures de prévention dans lesquelles des commissions scolaires souhaitent s'engager, et pour lesquelles l'assistance des deux ministères s'impose. Pour leur part, les parents et les organismes qui les représentent aspirent à collaborer à la mise en place, sur une base expérimentale, de semblables services dont ils reconnaissent la valeur irremplacable pour leurs enfants.

Calcul et application

Les rapports maître/élèves donnent aussi lieu à des difficultés d'application, tant au niveau secondaire qu'au niveau élémentaire. Nous avons déjà mentionné que ces rapports étaient, à deux exceptions près, identiques à l'élémentaire et au secondaire, alors que pour l'enseignement régulier les rapports sont de 1/26 à l'élémentaire et de 1/17 au secondaire, afin de tenir compte des particularités de l'organisation pédagogique. Avec des rapports identiques, il devient difficile d'organiser l'enseignement général et surtout l'enseignement professionnel, tout en respectant les maxima fixés pour la constitution des groupes, et tout en assurant à l'enseignant un nombre moyen de périodes/semaine qui se rapproche de celui de son collègue de l'enseignement régulier. Ce facteur influence à la fois l'engagement de spécialistes et la charge de travail de l'enseignant. A l'élémentaire, il est pratiquement impossible de retenir des spécialistes à l'intérieur des rapports maître/élèves spécifiques à cette clientèle, et d'alléger du même coup la charge de travail de l'enseignant: la nécessité de maintenir de petits groupes pour assurer l'efficacité de l'intervention spéciale empêche en effet de hausser suffisamment le nombre d'élèves par classe ou par groupe pour obtenir un spécialiste. Nous reviendrons sur ces aspects aux points traitant des spécialistes et de la charge de l'enseignant.

Ajoutons que le mode de calcul des effectifs n'est pas non plus à l'avantage des services spéciaux. Ce calcul s'appuie actuellement sur l'inscription au 30 septembre. Pourtant, l'identification de déficiences ou de déviations peut s'effectuer tout au long de l'année scolaire. Il faudrait donc que la règle de détermination des effectifs tienne compte du besoin d'intervention immédiate dans le cas d'enfants dont les difficultés sont identifiées en cours d'année.

De plus, ce calcul se fait actuellement en fonction de l'ensemble des difficultés comprises sous un même rapport maître/élèves malgré la diversité des catégories d'inadaptation couvertes par ce rapport; de plus, la fraction ne s'applique point lors du calcul du nombre des enseignants, pour l'éducation des élèves en difficulté, contrairement à la situation qui prévaut pour le calcul des enseignants du secteur de l'enseignement régulier. Cette façon de procéder accorde moins de ressources, et incite à regrouper entre eux des enfants présentant des handicaps différents ou à imposer des trajets parfois considérables à des enfants les moins susceptibles de les supporter.

Enfin, il faut déplorer que trop souvent une norme établie en vue d'une allocation de ressources humaines au niveau d'une commission scolaire soit utilisée telle quelle pour l'organisation des groupes au niveau d'une école et d'une classe, et que des taux d'incidence avancés pour tout le Québec soient parfois appliqués au niveau local, incitant à un dépistage abusif pour certains et à une limitation tout aussi abusive des services pour d'autres.

3.4.1.3.2 Spécialistes et aides

Dans le texte actuel du Décret, le mode de calcul des spécialistes à l'enseignement[46] incite les commissions scolaires à soustraire les élèves en difficulté des services dispensés par des spécialistes ainsi obtenus (article 8-2.01b), de telle sorte que, de façon générale, le secteur de l'enfance inadaptée n'a pas bénéficié de la diminution graduelle des rapports maître/élèves pour le niveau élémentaire, rapport qui était à 1/27 en 1972-73, à 1/26.5 en 1973-74 et à 1/26 en 1974-75. Dans la majorité des commissions scolaires, les titulaires de l'enfance en difficulté n'ont donc pas profité soit d'une augmentation proportionnelle de spécialistes, soit d'un allègement proportionnel de la tâche, malgré la variation dans le rapport maître/élèves pour le niveau élémentaire.

Pour obtenir des spécialistes auprès des enfants en difficulté du niveau élémentaire, certaines commissions scolaires ont utilisé les rapports maître/élèves comme des normes d'organisation souples et permissives. S'appuyant sur les nombres minima et maxima d'élèves par classe, associés aux divers rapports maître/élèves, elles ont alors dû élever le nombre d'élèves par classe jusqu'au niveau maximal déterminé par le Décret pour mettre à la disposition des élèves des ressources humaines plus diversifiées, ce qui comporte des inconvénients, que nous avons déjà signalés, pour des enfants requérant une attention individualisée et soutenue.

---

[46] Le spécialiste est un "instituteur affecté de façon générale à l'exercice d'une spécialité auprès de plusieurs groupes d'élèves du niveau élémentaire et dont les qualifications répondent aux exigences prévues par le ministère pour cette spécialité" (Décret, article 1-1.35).
Les arts d'expression (arts plastiques, musique) et l'éducation physique représentent des exemples de spécialités courantes au niveau élémentaire.

Selon une estimation du Comité, il y avait dans le secteur public 6 578 instituteurs affectés à l'enfance en difficulté au cours de l'année scolaire 1973-74. Ce nombre d'instituteurs comprenait 5 171 titulaires et 1 407 spécialistes, comme le démontre le tableau qui suit.

TABLEAU 3.11

PERSONNEL ENSEIGNANT AFFECTE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC ANNEE 1973-74[47]

Personnel enseignant	Titulaires		Spécialistes		Total	
Niveaux	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Elémentaire (incluant la maternelle)	3 613	90%	410	10%	4 023	100%
Secondaire	1 558	60%	997	40%	2 555	100%
Ensemble des niveaux	5 171	79%	1 407	21%	6 578	100%

---

[47] Estimation effectuée par le Comité provincial de l'enfance inadaptée à partir des formulaires relatifs au financement des enseignements spéciaux dans les écoles publiques. Ces formulaires sont basés sur la clientèle au 30 septembre. Le lecteur constatera que les données ne concordent pas avec les effectifs enseignants mentionnés au Tablesu 3.7 pour la même année, les sources étant différentes. Consulter également le Tableau 3.12: "Estimation du personnel enseignant affecté à l'enfance inadaptée par régions administratives et dans la province en 1973-74."

La distribution du personnel enseignant par niveaux permet de constater qu'en 1973-74, la majorité du personnel oeuvrait aux niveaux de la maternelle et de l'élémentaire. Pour expliquer qu'au niveau élémentaire, les spécialistes ne représentent que 10% des effectifs alors qu'au niveau secondaire, il en représente 40%, il suffit de se rappeler la situation qui prévaut dans l'enseignement régulier. Au niveau élémentaire, les spécialistes sont peu nombreux et principalement affectés à l'enseignement de spécialités comme les arts, l'éducation physique, les langues secondes... Au niveau secondaire, le terme "spécialiste" bien que non consacré par le Décret, s'applique à tous les enseignants qui ne sont pas identifiés comme titulaires, qu'ils enseignent des spécialités relatives à la formation générale, ou qu'ils assurent l'apprentissage d'un métier. En raison du régime pédagogique en vigueur au niveau secondaire, il est donc tout à fait normal que les effectifs permis par les rapports maître/élèves comprennent un nombre significatif de tels "spécialistes", aussi bien pour l'enseignement régulier que pour l'enseignement spécial.

Pour connaître les types de spécialistes affectés à l'enfance en difficulté nous examinerons le Tableau suivant.

TABLEAU 3.13

APERCU DE LA SPECIALISATION ET DES SPECIALISTES
DANS LE SECTEUR DE L'ENFANCE INADAPTEE EN 1973-1974
(NIVEAUX ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE, SECTEUR PUBLIC)[a]

ACTIVITES DE FORMATION GENERALE		ACTIVITES DE FORMATION PROFESSIONNELLE		ACTIVITES SPECIALISEES	
LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES	LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES	LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES
. Education physique	309,3	. Atelier général	97,5	. Rééducation physique	34,0
. Arts plastiques dessin	117,3	. Menuiserie	87,0	. Orthopédagogie	28,0
. Matières diverses (non spécifiées)	57,0	. Mécanique de l'automobile, service de l'automobile	59,5	. Activités dirigées, activités socio-culturelles	9,0
. Français	52,3	. Couture, tricot	52,5	. Education d'accès, Education de groupe, Education individuelle	7,0
. Anglais	43,5	. Soudure	38,0	. Education psycho-sociale	7,0
. Musique, rythme, expression corporelle	40,0	. Art culinaire	30,1	. Chef de groupe, principal	5,0
. Catéchèse	24,3	. Cuisine, service de table	29,3	. Mesure, évaluation	4,5
. Mathématiques	18,3	. Atelier féminin, spécialité féminine	25,2	. Orthophonie	3,0
. Bibliothèque	13,0	. Enseignement ménager, sciences familiales	24,4	. Orientation	2,0
. Histoire, géographie	6,0	. Atelier général: bois	20,0	. Physiothérapie	2,0
. Manipulation	4,1	. Atelier de travail: métal	19,5	. Psycho-éducation	2,0
. Ecologie, zoologie	4,0	. Artisanat, cuir	19,5	. Rééducation de langage	2,0
. Sciences humaines	4,0	. Lecture de plans	11,5	. Stages industriels	2,0
. Sciences	3,5	. Tôlerie, débosselage	9,5	. Information	1,5
. Formation de la personne	3,0	. Electricité	9,0	. Animation	1,0
. Lecture de rapports, méthode d'observation, "reading"	2,0	. Dessin industriel ou technique	8,5	. Ergothérapie	1,0
. "Art"	1,5	. Reliure, imprimerie	8,0	.	
		. Rembourrage	8,0	. Psychologie	1,0
		. Maçonnerie	6,0		
		. Peinture	5,5		
		. Entretien d'immeubles, conciergerie	5,0		
		. Hydrothermie	4,0		
		. Maintenance, mécanique d'entretien	4,0		
		. "Technical Vocation"	3,0		
		. Epicerie	2,0		
		. Auxiliaire commercial	1,5		
		. Agriculture	1,0		
		. Buanderie	1,0		
		. Pâtisserie	1,0		
		. Photographie	1,0		
	Total: 703,0		Total: 592,0		Total: 112,0

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Comité provincial de l'enfance inadaptée, Personnel enseignant (titulaires et spécialistes) en 1973-1974, août 1974.

On voit que pour les deux niveaux d'enseignement, les activités de formation générale mobilisent 703 spécialistes (incluant probablement une grande partie des 410 de l'élémentaire, figurant au Tableau 3.11). Les activités de formation professionnelle en mobilisent 592, oeuvrant presque exclusivement au niveau secondaire. En terme d'activités de formation générale, l'éducation physique et les arts plastiques représentent quelque 60% de ces spécialistes. A l'intérieur des activités de formation professionnelle, c'est l'atelier général et la menuiserie qui en regroupent le plus grand nombre soit quelque 20%; si l'on y ajoute les spécialistes affectés à l'enseignement ménager et aux sciences familiales, à l'atelier général (bois) et à l'artisanat (cuir), ce pourcentage monte à 42%.

On constate que certaines activités de formation professionnelle visent à préparer les jeunes au marché du travail: les tentatives dans cette voie paraissent cependant encore timides. Il importe en effet d'assurer aux jeunes de niveau secondaire une formation qui ne se limite pas à les occuper mais qui vise à les préparer au marché du travail par des disciplines adéquates et rattachées aux besoins de main d'oeuvre sur le plan régional.

On note également, à l'examen du Tableau 3.13, que 112 spécialistes, soit 8% de l'ensemble des spécialistes, sont affectés à des activités directement reliées à l'inadaptation.

Quelques-uns de ces spécialistes ne sont pas normalement couverts par le Décret, notamment pour des activités telles que: psychologie, psycho-éducation, physiothérapie, ergothérapie, orthophonie... Il semble cependant que certaines commissions scolaires aient engagé de tels spécialistes en utilisant des rapports maître/élèves.

Les besoins sont grands dans les domaines de la prévention, de l'évaluation, de la rééducation et de la réadaptation. Aussi le personnel enseignant, même spécialisé pour l'enfance en difficulté, ne peut-il suffire à toutes les tâches.

Des commissions scolaires se sont offert les services d'un personnel spécialisé dans les disciplines scolaires, d'un personnel professionnel non enseignant, ou d'un personnel d'aide et de support, soit en puisant dans les sommes d'argent consenties par les règles administratives et salariales pour le personnel professionnel non enseignant ou pour le personnel de soutien, soit en ayant recours à des projets spéciaux présentés au ministère de l'Education ou au ministère des Affaires sociales, ou à l'un et à l'autre, soit en s'imposant des dépenses inadmissibles aux subventions d'équilibre budgétaire, soit en réclamant des personnels de la part des établissements de réadaptation du ministère des Affaires sociales, en cas d'entente entre les commissions scolaires et l'établissement pour la scolarisation des enfants admis dans l'établissement et pris en charge par la commission scolaire pour fin de scolarisation. Ces divers moyens ont été mis en oeuvre par plusieurs instances, spécialement pour l'éducation de certaines clientèles comme les mésadaptés socio-affectifs, les déficients mentaux moyens ou les handicapés physiques.

Enfin d'autres commissions scolaires n'ont pas mis des spécialistes ou des aides à la disposition des titulaires de l'enseignement spécial, préférant limiter à 1 250 minutes l'horaire hebdomadaire de l'élève et du maître, ou décidant de conserver le statu quo et de laisser les spécialités à l'initiative ou à la charge des titulaires.

En matière d'allocation des ressources humaines, les divers procédés utilisés par les commissions scolaires pour répondre aux besoins complexes et variés de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, démontrent sans équivoque la nécessité d'un élargissement dans l'éventail des effectifs requis pour une intervention optimale auprès des enfants en difficulté, de telle sorte que les fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation, d'aide et de support soient remplies par un personnel suffisant et diversifié.

3.4.1.3.3 Charge de travail de l'enseignant

L'enseignant affecté à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage assume une tâche généralement plus lourde et plus pénible que celle de ses collègues oeuvrant dans le secteur de l'enseignement régulier. Un rapport déposé en mars 1975 établissait à quelque quarante-trois (43) heures la tâche hebdomadaire moyenne de l'enseignant affecté à l'enfance en difficulté[48].

---

[48] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des personnels des organismes d'enseignement, Rapport C.T.E.E.S., Commission d'étude sur la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (Québec, mars 1975), p. 60.

Plusieurs facteurs contribuent en effet à alourdir la tâche de ces enseignants. C'est ainsi que, malgré les efforts de certaines commissions scolaires pour élaborer des instruments pédagogiques appropriés à leur clientèle, les carences restent grandes dans l'instrumentation pédagogique à l'usage de l'ensemble des enseignants de l'enfance en difficulté qui, pourtant, pour un certain nombre d'entre eux, n'ont qu'un faible niveau de spécialisation. S'ajoute à ce manque d'instrumentation, la difficulté pour les enseignants de consulter des professionnels non-enseignants, de participer à des études de cas, d'échanger leurs expériences avec leurs confrères, difficulté qui résulte à la fois de leur dispersion et du fait qu'ils doivent le plus souvent assumer, faute de spécialistes, toutes les périodes d'enseignement ou presque.

Certaines commissions scolaires ont tenté de normaliser la tâche de ces enseignants, en ayant recours à l'engagement de professionnels non enseignants ou d'aides, selon les clientèles, en puisant à même les ressources financières consenties aux commissions scolaires pour l'ensemble des clientèles, à l'intérieur des règles budgétaires. D'autres, ont assumé des dépenses jugées inadmissibles aux subventions d'équilibre budgétaire du ministère de l'Education. Dans certains cas, c'est la réduction de l'horaire de l'élève qui a entraîné une réduction correspondante de la tâche de l'enseignant.

3.4.1.3.4 Autres clauses

Chef de groupe

Le Décret n'a guère été favorable au secteur de l'enfance inadaptée pour l'affectation des chefs de groupe. En effet, le Décret indiquait que les chefs de groupe ne pouvaient être libérés de leur fonction d'instituteur pour plus de l'équivalent en temps plein d'un (1) instituteur libéré par 680 élèves de niveau secondaire (Décret, articles 8-6-06 et 8-6-08). Comme les élèves en difficulté sont plus faibles numériquement et plus dispersés que les élèves du secteur de l'enseignement régulier, l'affectation des chefs de groupe dans le secteur de l'enseignement spécial n'a certes pas été significative. Il aurait fallu permettre l'octroi d'un chef de groupe en fonction d'un nombre déterminé d'instituteurs oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté. Il faut s'assurer que les clauses normatives donnent aux commissions scolaires les ressources d'animation et d'encadrement appropriées, si l'on veut éviter un recours abusif à l'école spéciale ou au regroupement d'un trop grand nombre de classes spéciales dans la même école.

Suppléance

L'expérience des commissions scolaires démontre que dans le secteur de l'enseignement à l'enfance en difficulté, l'absence des enseignants constitue un handicap majeur et implique des sommes d'argent parfois importantes.

Il est difficile de trouver des suppléants qui acceptent de remplacer les enseignants des classes spéciales et qui possèdent l'expérience et les qualifications requises, ce qui cause préjudice aux enfants.

Pour remédier à cette situation, on pourrait prévoir un nombre supplémentaire d'instituteurs spécialisés en enfance inadaptée, représentant approximativement 5% des effectifs enseignants obtenus par l'application des rapports maître/élèves pour la clientèle de l'enfance en difficulté dans une commission scolaire. Lorsqu'ils ne sont pas requis pour la suppléance, ces enseignants pourraient notamment apporter à certains élèves une aide individuelle ou participer à la surveillance.

Surplus de personnel enseignant

Il y a surplus de personnel enseignant lorsque le nombre total d'instituteurs est plus grand que le nombre total d'instituteurs prévus pour le 30 septembre suivant par l'application des rapports maître/élèves en vigueur. Avec la diminution des clientèles scolaires à travers le Québec, les surplus de personnel déclarés en début d'année scolaire sont assez nombreux, même s'ils finissent par s'estomper graduellement.

En cas de surplus de personnel, le non-engagement s'effectue généralement en fonction de l'ancienneté à la commission scolaire, ce qui prive souvent le secteur de l'enseignement spécial de ses effectifs nouveaux mais qualifiés, au cas où ces ressources humaines n'ont pas été protégées au sein de la commission scolaire. Bien que les élèves en difficulté se fassent de plus en plus nombreux d'une année à l'autre, le Décret ne prévoit pas de mesures permettant de protéger les enseignants qualifiés nécessaires auprès de cette clientèle mais qui ont peu d'ancienneté dans la commission scolaire. Il y aurait avantage à calculer les surplus par secteurs spécifiques, incluant le secteur de l'enfance en difficulté.

En autant que soient respectées les exigences de la qualité du service, les surplus d'enseignants du secteur régulier pourraient être affectés au secteur de l'enseignement spécial. En corollaire, un plan de perfectionnement à plein temps devraient alors être offert en vue de mieux utiliser les surplus d'instituteurs en palliant aux carences chroniques constatées dans le secteur de l'enseignement spécial.

Notons que s'il y avait surplus de personnel enseignant dans le secteur de l'enseignement spécial en raison de l'intégration en classe régulière d'élèves en difficulté actuellement placés en classe spéciale, il y aurait lieu de prévoir que le titulaire de la classe spéciale soit maintenu en service. Il agirait alors comme personne ressource qualifiée auprès de cette clientèle à l'intérieur du secteur régulier. Ces élèves, en effet, ne continuent pas moins de requérir une attention et des mesures spéciales pour surmonter leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Système de perfectionnement

Le Décret alloue des sommes de $115 par instituteur pour le perfectionnement et de $15 par instituteur pour la mise à jour. La séparation de ces deux plans pose des problèmes d'application dans les commissions scolaires et, qui plus est, l'utilisation des argents accordés pour ces plans est loin de pallier aux carences sérieuses qui existent en matière de formation et de qualification des personnels dans le secteur de l'enseignement spécial au Québec.

Il est devenu impératif que le problème du faible niveau de formation et de qualification des enseignants oeuvrant dans le secteur de l'enseignement spécial soit pris en considération par le ministère de l'Education et soit solutionné par une mesure énergique comme la mise sur pied d'un plan spécial, additionnel et prioritaire visant le perfectionnement et le recyclage des enseignants qui assurent l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le Plan de développement de l'enseignement des langues, actuellement en application au ministère de l'Education, comporte à l'égard du perfectionnement des maîtres qui enseignent une langue seconde, des mesures qu'il serait souhaitable d'appliquer aux enseignants qui oeuvrent auprès de l'enfance en difficulté sans posséder la formation requise.

Annexe X

Le Décret contient une annexe spéciale pour "l'enfance inadaptée". Cette annexe définit les catégories d'inadaptation et précise certaines modalités relatives aux enseignements spéciaux. C'est en vertu d'une clause de cette annexe que le Comité provincial de l'Enfance inadaptée (COPEX) a été institué.

La présence, à l'intérieur d'une entente collective, d'une annexe consacrée à l'enfance en difficulté met l'accent sur l'importance des services à accorder à cette clientèle et permet de regrouper les éléments principaux qui en conditionnent l'organisation.

Tout au long du présent rapport, le COPEX a privilégié une approche positive qui non seulement entraîne une remise en question des modalités trop marginalisantes de l'organisation des services, mais qui suppose même une révision des définitions utilisées.

Le COPEX croit que les organismes signataires de la prochaine Entente collective devraient maintenir l'existence d'un comité consultatif dont la composition et le mandat seraient similaires à ceux de l'actuel comité.

Pour des clientèles nécessitant des mesures particulières qui s'écartent des critères établis par l'Entente, les commissions scolaires pourront présenter au ministère de l'Education des projets spéciaux qui seront référés au Comité pour étude et recommandations en ce qui concerne l'application des clauses normatives.

Il serait souhaitable que le prochain Comité soit formé et qu'il siège dans les soixantes jours suivant la signature de l'Entente collective.

Au cours de son mandat, le COPEX a été appelé à formuler un avis spécifique sur les clauses normatives de l'entente provinciale relativement aux services éducatifs dispensés aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le Comité a préparé des recommandations faisant l'objet d'un rapport adopté le 16 octobre 1975 et remis subséquemment au sous-ministre de l'Education. On trouvera en annexe le texte intégral de ces recommandations.[49]

---

[49] Québec, Gouv. du Québec, Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Les clauses normatives de l'entente provinciale relatives aux services éducatifs dispensés aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Recommandations (Québec, octobre 1975), 16 p.

3.4.1.4 Considérations générales

Les clauses normatives contenues dans le Décret tenant lieu de convention collective ont exercé une influence déterminante, favorable dans l'ensemble. Nous avons cependant signalé des lacunes préjudiciables à l'organisation des services éducatifs requis par des enfants en difficulté. Nous proposons des correctifs qui devraient permettre d'éviter les retombées négatives de certaines clauses normatives du Décret de 1972 et, à tout égard, contribuer à l'amélioration des services éducatifs dispensés aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

3.4.1.4.1 Principes

L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a droit à une éducation *appropriée*[50] dans le *milieu le plus normal possible*. Cette normalisation exige que le milieu scolaire se préoccupe en tout temps de prévention et de dépistage à l'égard de tous les enfants.

---

[50] Par éducation appropriée, nous entendons une "formule enrichie d'éducation générale, visant à améliorer la vie de ceux qui souffrent de handicaps divers, enrichie en ce sens qu'elle fait appel à des méthodes pédagogiques modernes et à du matériel technique pour remédier à certains types de déficiences. Faute d'interventions de ce genre, beaucoup de déficients risquent de rester dans une certaine mesure inadaptés et handicapés sur le plan social et de ne jamais parvenir au plein développement de leurs capacités." [Unesco, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale* (Paris, Unesco, 1973), p. 13.]

Il a droit à une éducation précoce lorsque ses difficultés ou ses carences peuvent compromettre ou retarder son développement.

L'enfant en difficulté, qu'il fréquente la classe régulière, la classe spéciale ou l'école spéciale, a droit comme l'enfant normal à toutes les ressources disponibles en vue d'une éducation optimale.

Pour les enseignements spéciaux, l'enfant en difficulté a droit à des mesures spéciales.

L'éducation optimale des enfants en difficulté demande un personnel diversifié et suppose un travail d'équipe.

Dans l'organisation et le développement des services d'éducation, l'intérêt de l'enfant doit primer sur toute considération, qu'elle soit économique, administrative ou autre.

3.4.1.4.2 Applications

L'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est dispensée par un personnel diversifié assurant des fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de support. Ce personnel diversifié est ainsi composé:

> personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation: enseignant régulier (titulaire et spécialiste), enseignant spécialisé en enfance inadaptée, orthopédagogue, psycho-éducateur, éducateur spécialisé;

personnel de support:
moniteur et aide non-spécialisé, notamment pour l'organisation de services aux handicapés physiques et sensoriels, aux déficients mentaux moyens...

Quand pour le développement optimal de l'enfant, des ressources spécialisées sont affectées à l'éducation physique, à l'enseignement des arts plastiques, de la musique, de la langue seconde, à la formation professionnelle..., ces ressources doivent être au service de tous les enfants y compris les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'enfant en difficulté a besoin également de spécialistes de la rééducation et de la réadaptation. Le personnel éducatif requis est appelé à poser une variété d'actes qui sont très spécialisés, spécialisés ou non-spécialisés. Certains s'adressent directement à l'enfant, d'autres à l'enseignant, à l'école ou à la famille. Le travail d'équipe est essentiel et l'organisation pédagogique s'inspire du concept pyramidal: dans ce modèle, l'enseignant est le pivot de l'organisation pédagogique pour le bien de l'enfant.

Afin de favoriser l'intégration des enfants en difficulté dans la classe régulière ou le groupe régulier, le nombre maximum d'élèves par classe régulière ou groupe régulier qui reçoit de tels enfants doit être sensiblement diminué; tout enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage susceptible d'être intégré en classe régulière pendant l'année scolaire devrait, dès le début de septembre, être considéré par anticipation comme un élève de cette classe. Ces mesures permettront à l'enfant intégré de recevoir toute l'attention nécessaire et des services de qualité. La classe régulière ou le groupe régulier qui accueille l'enfant en difficulté ne doit pas être laissé à lui-même, mais soutenu dans son effort d'intégration. De plus, des ressources spécialisées doivent être accessibles à l'enseignant qui accueille ainsi un ou des enfants en difficulté dans sa classe ou son groupe régulier.

L'utilisation pour la détermination de ressources humaines d'un rapport maître/élèves, ou d'une formule équivalente basée sur des groupes maxima d'élèves, ne présume nullement des modes d'organisation au niveau de l'école. L'application d'un tel rapport se prête tout autant à l'organisation de classes ou de groupes spéciaux pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qu'à l'organisation de services spéciaux pour accompagner de tels enfants intégrés dans la classe régulière.

3.4.1 LES CLAUSES NORMATIVES CONCERNANT LE PERSONNEL ENSEIGNANT QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE[51]

RECOMMANDATIONS

27. QUE L'ENTENTE COLLECTIVE ENTRE INSTITUTEURS ET COMMISSIONS SCOLAIRES TIENNE COMPTE DES BESOINS GENERAUX ET SPECIFIQUES DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QUE CETTE ENTENTE PERMETTE L'ENGAGEMENT D'UN PERSONNEL DIVERSIFIE D'EDUCATION, DE REEDUCATION, DE READAPTATION ET QU'ELLE EN PRECISE LES FONCTIONS, QU'ELLE FAVORISE L'ORGANISATION D'UNE GAMME VARIEE D'INTERVENTIONS S'INSERANT DANS UNE POLITIQUE D'INTEGRATION GRADUELLE, PARTIELLE OU TOTALE, A L'ECOLE ET A LA CLASSE REGULIERE, DES ENFANTS SUSCEPTIBLES DE TIRER PROFIT DE CETTE INTEGRATION POUR LEUR DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET LEUR INSERTION SOCIALE.

28. QUE LES RAPPORTS MAITRE/ELEVES SOIENT REVISES ET LES MAXIMA ET LES MINIMA REEVALUES; QUE LE CALCUL DES EFFECTIFS S'ETABLISSE POUR CHAQUE DIFFICULTE IDENTIFIEE SEPAREMENT, EN TENANT

---

[51] Le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) a acheminé au sous-ministre de l'Education un rapport spécial contenant ses recommandations spécifiques sur les clauses normatives de l'Entente. (annexe 3.19).

COMPTE DES MODALITES D'ORGANISATION PROPRES A CHAQUE NIVEAU ET QUE LA FRACTION EGALE OU SUPERIEURE A UNE DEMIE SOIT COMPLETEE; QUE POUR LES RAPPORTS MAITRE/ ELEVES IDENTIQUES A L'ELEMENTAIRE ET AU SECONDAIRE, ON UTILISE POUR LE SECONDAIRE UN INDICE DE PONDERATION QUI RESPECTE LE REGIME PEDAGOGIQUE DE CE NIVEAU.

29. QUE LES RESSOURCES SPECIALISEES CONSENTIES PAR LES CLAUSES DE L'ENTENTE AUX CLIENTELES REGULIERES SOIENT EGALEMENT DISPONIBLES POUR LES GROUPES D'ENFANTS EN DIFFICULTE: QUE LES ENFANTS EN DIFFICULTE INTEGRES DANS DES CLASSES REGULIERES AIENT ACCES AUX RESSOURCES SPECIALES DE REEDUCATION ET DE READAPTATION REQUISES POUR LEUR EDUCATION OPTIMALE.

30. QUE L'ENTENTE PERMETTE L'ETABLISSEMENT DE GROUPES EXPERIMENTAUX POUR L'INTRODUCTION DE SERVICES D'EDUCATION PRECOCE A CERTAINS ENFANTS D'ÂGE PRESCOLAIRE SUSCEPTIBLES DE SUBIR DANS LEUR SCOLARISATION DES RETARDS DIFFICILEMENT RECUPERABLES ET POUR L'IDENTIFICATION DES RESSOURCES HUMAINES DIVERSIFIEES REQUISES POUR DES CLIENTELES COMME LES HANDICAPES PHYSIQUES GRAVES, LES SOURDS, LES AVEUGLES, LES MULTI-HANDICAPES.

31. QUE LA CHARGE DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT AFFECTE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE SOIT EQUIVALENTE A CELLE DE L'ENSEIGNANT REGULIER AU MEME NIVEAU.

32. QU'UN ENSEIGNANT SPECIALISE PAR HUIT ENSEIGNANTS SOIT LIBERE A 25% DE SON HORAIRE HEBDOMADAIRE POUR S'ACQUITTER D'UNE FONCTION DE CHEF DE GROUPE.

33. QU'EN RAISON DES BESOINS PARTICULIERS DE CETTE CLIENTELE, LA SUPPLEANCE SOIT ASSUREE PAR UNE EQUIPE PERMANENTE D'ENSEIGNANTS SPECIALISES.

34. QUE LES SURPLUS DE PERSONNEL ENSEIGNANT SOIENT CALCULES PAR SECTEUR; QUE LE SURPLUS D'ENSEIGNANTS SPECIALISES QUE POURRAIT ENTRAINER UNE INTEGRATION AU SECTEUR REGULIER D'UN CERTAIN NOMBRE D'ENFANTS EN DIFFICULTE, SOIT UTILISE POUR LES MESURES SPECIALES A CETTE CLIENTELE OU A LA CLIENTELE REGULIERE; QUE POUR MIEUX UTILISER LES SURPLUS D'ENSEIGNANTS ET PALLIER AUX CARENCES CHRONIQUES DE FORMATION, UN PLAN SPECIAL DE PERFECTIONNEMENT SOIT OFFERT AUX ENSEIGNANTS AFFECTES OU SUSCEPTIBLES D'ETRE AFFECTES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

35. QUE SOIT MAINTENUE, A L'INTERIEUR DE L'ENTENTE, UNE ANNEXE RELATIVE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QUE LES DEFINITIONS DE CLIENTELES SOIENT REVISEES EN TENANT COMPTE DE L'ORIENTATION GENERALE DU RAPPORT DU COMITE; QU'UN COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE SOIT

MAINTENU ET QUE SA COMPOSITION ET SON MANDAT SOIENT SIMILAIRES; QUE LUI SOIT AFFECTE UN SECRETAIRE LIBERE A PLEIN TEMPS; QUE LUI SOIT ALLOUE LE BUDGET NECESSAIRE A SON FONCTIONNEMENT ET AUX TRAVAUX RELIES A SON MANDAT ET QU'IL SIEGE DANS LES SOIXANTE (60) JOURS DE LA SIGNATURE DE L'ENTENTE.

36. QUE POUR DES CLIENTELES NECESSITANT DES MESURES PARTICULIERES QUI S'ECARTENT DES CRITERES ETABLIS PAR L'ENTENTE, LES COMMISSIONS SCOLAIRES PUISSENT PRESENTER AU MINISTERE DE L'EDUCATION DES PROJETS SPECIAUX QUI SERAIENT REFERES AU COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (ANNEXE X) POUR ETUDE ET RECOMMANDATION EN CE QUI CONCERNE L'APPLICATION DES CLAUSES NORMATIVES.

SOUS-SECTION 3.4.2

LA FORMATION ET LA QUALIFICATION DU PERSONNEL QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES

La question de la formation et de la qualification du personnel qui assure les services pédagogiques à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage met en cause, d'abord et avant tout, le personnel enseignant qui oeuvre déjà auprès des enfants en difficulté; elle implique également plusieurs autres types de personnel, comme le personnel enseignant de la classe régulière, le personnel de relève, c'est-à-dire les étudiants en voie de formation dans les facultés des sciences de l'éducation, et le personnel assumant ou susceptible d'assumer des fonctions para-pédagogiques, que ce personnel provienne du réseau de l'Education ou de celui des Affaires sociales.

3.4.2.1 Formation du personnel enseignant

3.4.2.1.1 Etat de la formation du personnel enseignant

La formation du personnel oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue un objet important de préoccupation dans le milieu de l'éducation particulièrement depuis quelque cinq ans.

La première étude d'envergure provinciale sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance inadaptée a été réalisée conjointement par le ministère de l'Education et par la Corporation des enseignants du Québec, sur la base de l'année scolaire 1971-72.[52] L'étude traitait spécifiquement des programmes de formation des maîtres alors en vigueur dans les universités françaises du Québec. Elle exposait un certain nombre de ressemblances et de divergences entre ces programmes, énumérait des carences importantes par rapport aux besoins des maîtres et aux besoins des enfants inadaptés et, enfin, proposait des éléments de solution.

Une seule autre étude a exposé systématiquement l'état de la formation et la qualification des effectifs enseignants oeuvrant auprès de l'enfance inadaptée du secteur public. Elle s'est concrétisée sous la forme d'une compilation statistique relative aux qualifications dont faisaient preuve les titulaires du secteur de l'enfance inadaptée en 1971-72.[53] Nous en avons tiré un tableau qui, d'une façon synthétique, fait la point sur la situation.

---

[52] Corporation des enseignants du Québec, Etude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance inadaptée dans les différents centres universitaires du Québec (D-4692; Québec, mars 1973), 70 p.

[53] Nicole Ranger-Durocher, Compilation statistique relative aux qualifications des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée pour l'année 1971-72 (Partie des travaux de recherches effectués dans le cadre des grades supérieurs en éducation, de l'Université de Montréal, sous la direction de monsieur Antonio LeSieur; Montréal, novembre 1973), 92 p.

TABLEAU 3.14

SYNTHESE DES COMPARAISONS ENTRE LE NOMBRE DE TITULAIRES SPECIALISES ET NON-SPECIALISES PAR CATEGORIES D'ENFANTS INADAPTES ET PAR REGIONS ADMINISTRATIVES DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1971-72[a]

Catégories de classes		Régions administratives													
		1	2	3	4	5	6a	6b	6c	7	8	9	10	Tot.	%
D'attente	Spéc.[b]	0	4	4	0	1	5	7	9	0	0	0	2	32	1
	N.-Spéc.	4	16	9	9	3	20	13	47	7	9	1	23	161	5
De récupération	Spéc.	10	25	40	7	22	42	31	18	1	4	1	23	224	6
	N.-Spéc.	38	61	71	44	20	81	74	64	19	44	16	110	642	18
Déficients mentaux légers	Spéc.	29	77	111	94	29	116	94	121	23	5	8	12	719	20
	N.-Spéc.	72	39	101	25	7	113	66	181	42	28	23	33	730	20
Handicapés physiques	Spéc.	0	0	1	0	0	0	3	15	0	0	0	0	19	1
	N.-Spéc.	0	0	0	1	0	1	0	37	4	0	1	0	44	1
Perturbés affectifs légers	Spéc.	6	0	17	0	2	2	12	2	0	0	0	1	42	1
	N.-Spéc.	1	0	14	0	1	12	7	1	2	0	0	4	42	1
Déficients mentaux moyens	Spéc.	13	20	36	28	1	41	47	34	9	2	1	1	233	7
	N.-Spéc.	27	12	26	8	0	29	20	21	20	4	3	13	183	5
Infirmes moteurs cérébraux	Spéc.	0	5	0	4	0	3	3	0	0	0	0	1	16	0
	N.-Spéc.	0	6	0	3	0	1	3	0	0	0	0	4	17	1
Déficients visuels	Spéc.	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	5	0
	N.-Spéc.	0	0	6	0	0	0	1	2	0	0	0	0	9	0
Déficients auditifs	Spéc.	0	1	5	0	0	2	2	3	0	0	0	0	13	0
	N.-Spéc.	0	1	0	0	0	0	3	10	0	0	1	1	16	0
Perturbés affectifs graves	Spéc.	7	12	22	15	1	31	22	11	4	1	0	5	131	4
	N.-Spéc.	27	11	40	12	0	40	29	13	6	6	5	11	200	6
Troubles graves d'apprentissage	Spéc.	0	0	16	0	0	0	11	0	0	0	1	2	30	1
	N.-Spéc.	0	0	3	0	0	0	7	1	0	0	1	5	17	1
Déviations multiples	Spéc.	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0
	N.-Spéc.	0	0	8	0	0	0	0	0	0	3	0	0	11	0
Sourds	Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0
	N.-Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	27	0	0	0	0	27	1
Groupes flottants	Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	7	0
	N.-Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	12	0
TOTAL		234	290	540	250	87	540	437	641	137	106	62	251	3595	100
%		6	8	15	7	2	15	13	18	4	3	2	7	100	

---

[a] Nicole Ranger-Durocher, Compilation statistique relative aux qualifications des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée pour l'année 1971-72 (Partie des travaux de recherches effectués dans le cadre des grades supérieurs en éducation, de l'Université de Montréal, sous la direction de monsieur Antonio LeSieur; Montréal, novembre 1973), p. 61, tabl. 51.

[b] Spéc.: Spécialisé i.e. détenteur d'un brevet ou d'un diplôme spécialisé.

N.-spéc.: Non-spécialisé.

L'auteur de l'étude, madame Nicole Ranger-Durocher, animait du 17 au 19 octobre 1974, un atelier sur les effectifs scolaires et les enseignants de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Cet atelier s'inscrivait dans le cadre d'un colloque sur la formation des maîtres dont l'organisation avait été prise en charge par l'Université de Sherbrooke. S'appuyant sur le tableau précédemment illustré, madame Durocher dégageait les constatations suivantes:

1o "En 1971-72, 59% des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée n'étaient pas spécialisés";

2o "Les clientèles les mieux servies en maîtres spécialisés étaient celles des déficients mentaux moyens et légers avec, respectivement, 56% et 50%" de titulaires spécialisés (233 titulaires spécialisés et 183 non spécialisés; 719 titulaires spécialisés et 730 non spécialisés pour déficients mentaux légers);

3o "Par contre, les classes d'attente, de récupération et des perturbés graves ne comprenaient que 16%, 25% et 40%, respectivement, de maîtres spécialisés" (32 titulaires spécialisés et 161 non spécialisés, pour les classes d'attente; 224 titulaires spécialisés et 642 non spécialisés pour les classes de récupération; 131 titulaires spécialisés et 200 non spécialisés pour les perturbés graves);

4o "Les régions administratives totalisant le plus grand nombre de titulaires pour l'enfance inadaptée, qu'ils soient spécialisés ou non, sont celles de l'Ile de Montréal, Montréal

> sous-région nord, Québec et Montréal sous-région sud, avec respectivement, 18%, 15%, 15%, et 13%; ce qui signifie que 46% des titulaires oeuvrent dans la région administrative de Montréal. Ces trois sous-régions de Montréal et celle de Trois-Rivières sont favorisées par le fait qu'on y trouve des universités. Cependant, seulement 45% de leurs personnels sont spécialisés en enfance inadaptée, surtout en déficience mentale."[54]

Les faits sont troublants: avec 59% de titulaires non-spécialisés (2 111 enseignants) et 41% de titulaires spécialisés (1 484 enseignants) en 1971-72, était-il possible d'assurer une intervention de qualité auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage? Certes, la situation peut s'être améliorée depuis 1971-72. Mais est-ce vraiment le cas?

A la lumière d'une analyse effectuée par la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGEES)[55] on a constaté qu'en 1974-75, il y a 2 104 maîtres qui sont déjà en exercice en milieu scolaire et qui, en même temps, sont inscrits à des programmes universitaires concernant l'enseignement à l'enfance inadaptée dans l'une ou l'autre des universités suivantes:

---

[54] Nicole Ranger-Durocher, Rétrospective sur les effectifs scolaires et enseignants de l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au Québec, Texte pour l'atelier no 13, Colloque sur la formation des maîtres, Université de Sherbrooke, du 17 au 19 octobre 1974, p. 11.

[55] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement supérieur, Commission de la formation du personnel du système scolaire, Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1974-1975, Document d'information (Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pp. 81-84.

1) Université Laval
2) Université de Montréal
3) Université de Sherbrooke
4) Université du Québec à Chicoutimi
5) Université du Québec à Montréal
6) Université du Québec à Rimouski
7) Université du Québec à Trois-Rivières
8) Direction des études universitaires
   dans l'Ouest québécois
   (centre de Hull et centre de Rouyn)
9) Université McGill.

L'analyse de la DGES révèle également la présence de 937 étudiants à plein temps fréquentant les mêmes institutions universitaires; parmi ce contingent d'étudiants, 256 personnes doivent achever leur programme de formation en 1975, 301 en 1976 et 332 en 1977. L'étude précise que ce type de formation fait l'objet d'un intérêt spécial dans la conjoncture actuelle de l'emploi, mais elle n'avance aucune hypothèse prévisionnelle sur l'engagement éventuelle de ces candidats dans le réseau scolaire.

Malheureusement, l'étude en question ne spécifie pas si les enseignants en exercice en voie de formation dans le domaine de l'enseignement à l'enfance inadaptée oeuvrent déjà auprès des enfants en difficulté et s'ils possèdent déjà une qualification minimale pour l'enseignement spécial, suite à l'obtention d'un brevet, d'un diplôme ou d'un certificat confirmant une spécialisation dans ce domaine.

Il n'est donc pas possible d'estimer avec une marge d'erreur raisonnable dans quelle proportion les 7 055 enseignants[56] de l'enfance en difficulté sont qualifiés ou en voie de qualification au cours de l'année 1974-75. Si les 2 104 enseignants en voie de formation faisaient partie des effectifs de l'enfance en difficulté, on pourrait avancer un pourcentage de qualification éventuelle de l'ordre de 30% dans le secteur de l'enseignement spécial. Si on ajoutait les 2 104 enseignants en voie de formation aux 1 484 titulaires de l'enfance inadaptée déjà qualifiés en 1971-72, en ne tenant pas compte des enseignants qui se sont spécialisés de 1971-72 à 1974-75 et en supposant premièrement que les titulaires présents en 1971-72 soient encore en fonction dans le même secteur et deuxièmement, qu'ils ne soient pas compris dans les 2 104 enseignants inscrits dans les programmes universitaires pour l'enseignement à l'enfance inadaptée, on pourrait alors estimer à 3 588 le nombre d'enseignants en exercice, qualifiés ou en voie de qualification en 1974-75; ce qui représenterait une proportion de 50% en matière d'effectifs spécialisés ou en voie de spécialisation dans l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

[56] Consulter le Tableau 3.7, annexe 3.12.

En vertu des hypothèses précédentes, il semblerait donc que le taux de qualification des enseignants de l'enfance en difficulté, pourrait se situer entre 30% et 50%, en 1974-75. La situation de la formation et de la qualification du personnel enseignant se serait donc soit améliorée faiblement, soit détériorée légèrement, comparativement à l'année 1971-72 au cours de laquelle on constatait un taux de 59% de titulaires non-spécialisés et de 41% de titulaires spécialisés dans le secteur de l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Pour sa part, le Service de l'enfance inadaptée soutient l'opinion que, depuis 1971-72, le problème de la non-qualification des effectifs de l'enfance en difficulté s'est plutôt aggravé.

> "Depuis,[57] le nombre d'enfants en difficulté a augmenté et le nombre de maîtres spécialisés en enfance inadaptée n'a pas crû parallèlement d'où pourcentage de non-qualifiés de beaucoup plus élevé."[58]

---

[57] Comprendre: "Depuis 1971-72".

[58] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Critères d'orientation pour l'élaboration des programmes de formation des maîtres auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Québec, septembre 1975), p. 24.

Il mentionne également que plusieurs maîtres spécialisés dans l'enseignement à l'enfance inadaptée n'oeuvrent pas auprès des catégories d'inadaptation en fonction desquelles ils ont déjà reçu une formation.

> "De plus, plusieurs maîtres en enfance inadaptée ne travaillent pas auprès des clientèles pour lesquelles ils ont été formés. Par exemple, plusieurs maîtres légalement qualifiés ont reçu une formation les préparant à travailler avec des déficients intellectuels, mais travaillent en classe d'attente ou en classes de troubles de l'apprentissage tout en n'ayant pas une formation adéquate pour ce type de clientèle."[59]

Le problème de la formation et de la qualification des maîtres pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se pose avec une évidence et une gravité telles qu'il importe de l'analyser en détail pour, ensuite, lui trouver une solution pertinente avant qu'il n'atteigne une dimension supérieure.

---

[59] Québec, Gouv. du Québec, Service de l'enfance inadaptée, Critères d'orientation..., p. 5.

3.4.2.1.2 Problématique de la formation des enseignants

La question de la formation des maîtres dans le secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue un objet sérieux de discussion et d'inquiétude dans les principaux milieux concernés: milieu enseignant, milieu des commissions scolaires, milieu universitaire. Le débat est orienté vers la recherche de solutions aux nombreux problèmes qui perdurent.

Depuis la fermeture des écoles normales au Québec, la responsabilité de la formation des maîtres incombe aux universités. La préparation des postulants à l'enseignement et le perfectionnement des maîtres en exercice pour l'éducation de l'enfance en difficulté relèvent actuellement de neuf (9) universités qui décernent généralement des diplômes de 1er cycle, de 2e cycle ou parfois, de 3e cycle pour l'enseignement à l'enfance inadaptée ou pour l'orthopédagogie.[60] Les candidats doivent alors se soumettre aux conditions et exigences des programmes universitaires et, en particulier, recevoir leur formation à l'université pendant la durée de leurs études.

Cependant, une tendance nouvelle commence à émerger dans la province; elle se circonscrit dans la recherche d'une entente entre l'université et le milieu scolaire dans le but d'adapter les programmes universitaires aux besoins courants et concrets du personnel en exercice dans les commissions scolaires et de former le personnel dans le milieu même où il travaille. La région de Montréal et la région du Nord-Ouest québécois sont particulièrement impliquées dans un tel processus de formation et de perfectionnement qui semble toutefois nécessiter des ressources humaines et financières supérieures à celles qu'il faut engager dans les programmes traditionnels de formation sur les lieux d'un campus universitaire.

---

[60] Il faut noter que, selon les universités, on utilise les termes "enfance inadaptée" ou "orthopédagogie" pour identifier programmes et diplômes.

En fait, les problèmes majeurs soulevés depuis plusieurs années en matière de formation des maîtres pour l'enfance en difficulté sont énoncés ci-après.

En l'absence de politiques définies pour la formation des maîtres, les universités manquent d'un mécanisme valable et efficace d'orientation, de coordination et de concertation au niveau du Québec. Les conditions d'admission, quoique variables, ne semblent plus poser de problèmes majeurs aux enseignants, mais il reste que la politique relative à la reconnaissance d'équivalences pour les études antérieures (brevets, cours de perfectionnement ou de recyclage...) et pour l'expérience acquise, manifeste des variations sensibles d'une université à l'autre. Les programmes pour l'orthopédagogie ou pour l'enseignement à l'enfance inadaptée peuvent différer d'une université à l'autre, compte tenu des demandes qu'elles reçoivent et surtout, des ressources dont elles disposent; ils ne répondent pas aux besoins de maîtres auxquels sont actuellement confiées certaines clientèles spécifiques comme les sourds, les aveugles, les handicapés physiques.

On note la même diversité dans la conception et la durée des stages d'observation et d'enseignement.

Les universités ne possèdent pas tous les personnels nécessaires pour assurer la formation et le perfectionnement des spécialistes de l'enseignement spécial. Leurs programmes d'enseignement sont dispensés par des effectifs qui détiennent généralement une maîtrise ou un doctorat dans l'une ou l'autre des sciences de l'homme, surtout en psychologie, en orthopédagogie, en orientation et en pédagogie, mais qui manquent souvent d'un contact, voire d'une expérience en rapport avec l'éducation des enfants en difficulté en milieu scolaire. Par conséquent, l'objectif de formation est centré sur le savoir, au détriment du savoir-faire et du savoir-être en présence des enfants. Ainsi, à l'intérieur des programmes universitaires traditionnels, les futurs maîtres ne reçoivent pas une formation pratique adéquate et les maîtres en exercice retrouvent rarement une réponse à leurs besoins courants et concrets. De plus, certains programmes universitaires adoptent une approche clinique qui prépare davantage l'enseignant à une intervention individuelle qu'à une intervention de groupe. Les universités qui tentent de rapprocher leur enseignement des besoins du milieu manquent de ressources humaines expérimentées et peuvent difficilement assurer la coordination par le seul moyen de leurs effectifs habituellement consacrés à l'enseignement théorique ou à la recherche étrangère aux problèmes du milieu.

En l'absence d'un document d'orientation nécessaire à la concertation et à la coordination entre les universités, devant l'état des ressources humaines engagées dans les programmes de formation des maîtres et en raison d'une pénurie d'experts dans certains domaines, les universités tardent à mettre sur pied des programmes spécifiques pour l'enseignement aux catégories d'inadaptation à faible taux d'incidence: infirmes moteurs cérébraux, aveugles, sourds... Les candidats intéressés particulièrement à l'intervention auprès de ces types de clientèles doivent soit accepter de se former par l'expérience, soit quitter le Québec pour la durée de leur formation universitaire dans une autre province canadienne ou, en règle générale, à l'étranger et plus spécialement aux Etats-Unis ou en France.

Les universités ne sont pas suffisamment informées de l'état précis et détaillé des effectifs et des besoins dans le domaine de l'enseignement aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux niveaux élémentaire et secondaire. Présumant comme générale la baisse des clientèles dans le milieu scolaire, l'ensemble des universités ne sont pas tenues au fait de la croissance des effectifs dans le secteur de l'enfance en difficulté et de la pénurie des ressources humaines qualifiées dans le même secteur. Il s'ensuit que, faute d'information adéquate et de politique provinciale appropriée, aucune priorité n'est accordée par l'ensemble des universités pour la formation des futurs maîtres et des maîtres en exercice pour le secteur de l'enseignement à l'enfance en difficulté et que des contingentements ont même été appliqués dans certains milieux.

L'intégration de certains enfants en difficulté à l'école régulière, et même à la classe régulière, et l'affectation éventuelle de certains enseignants du secteur régulier auprès des enfants éprouvés par certains types de difficulté, tels que, par exemple, les troubles mineurs d'apprentissage: voilà deux événements susceptibles de remettre en cause les programmes actuels de formation des maîtres en pédagogie spéciale. Des événements de ce genre obligent à démystifier la conception de l'orthopédagogie et à élargir son champ d'action.

En effet, la pédagogie régulière et l'orthopédagogie se rattachent toutes deux à la même science et au même art, c'est-à-dire la pédagogie, dont les applications sont multiples. L'orthopédagogie n'est donc réellement spécifique que par rapport à certains besoins de certains enfants; cependant, dans certaines interventions, elle rejoint l'ensemble des objectifs habituels de la pédagogie et elle utilise des moyens similaires, quoique nécessairement adaptés, à ceux en usage dans les classes régulières.[61]

C'est dire que la pédagogie spécialisée dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage ne doit pas être réservée exclusivement aux seuls adeptes de l'orthopédagogie. Elle doit plutôt représenter un champ minimal de connaissance et de compétence pour tout enseignant affecté à l'éducation des enfants, au niveau de l'enseignement préscolaire, élémentaire et secondaire, quitte à devenir un objet de spécialisation pour certains enseignants qui se consacreraient plus spécifiquement à l'un ou l'autre des divers aspects de la pédagogie spéciale.

---

[61] Consulter, sur le sujet, Normand Giroux, "A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer", dans L'école coopérative, 18, 1972, pp. 4-27.

De cette façon, des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage pourraient être prévenues, enrayées et voire corrigées au sein même de la classe régulière sous la responsabilité du pédagogue régulier et, au besoin, avec l'assistance du pédagogue spécialisé d'une façon particulière dans les difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ce pédagogue spécialisé devrait alors être assez polyvalent pour répondre aux divers besoins physiques, affectifs, cognitifs, sociaux et autres de l'enfant en difficulté, que ce dernier demeure dans la classe régulière ou qu'il fréquente une classe-ressource ou une classe spéciale en raison du degré de gravité de ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Cette polyvalence exige par ailleurs du pédagogue spécialisé une expérience antérieure de l'enseignement.

3.4.2.1.3 Solutions à court et à long terme

A court terme, il faudrait donc préparer les pédagogues réguliers, titulaires ou spécialistes, à la prise en charge des enfants en difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage: à cette fin, des programmes d'information, de sensibilisation et, au besoin, de recyclage en cours d'emploi devraient être mis sur pied par l'employeur avec la participation de ses enseignants spécialisés et, s'il y a lieu, avec la collaboration des universités.

C'est ainsi que certaines commissions scolaires pourraient, avec l'appui du ministère de l'Education et la collaboration de l'université, créer des centres de recherche et d'expérimentation (centres-ressource), regroupant une équipe pluridiciplinaire qui pourrait être utilisée pour des fins de recyclage ou de perfectionnement des maîtres en exercice, pour des fins d'information et de sensibilisation auprès des enseignants et des parents et pour des fins de recherche appliquée pour l'université. Des activités similaires de sensibilisation aux difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage devraient d'ailleurs faire partie de tout programme universitaire en pédagogie.

Le perfectionnement des maîtres actuels de l'éducation spéciale devraient être facilité par la mise sur pied, par les universités, de certificats de trente crédits, entièrement reconnus, et qui s'intégreraient comme des étapes successives dans les programmes de formation de premier cycle universitaire en éducation spéciale ou en orthopédagogie. Les enseignants qui s'inscrivent à de tels certificats devraient se voir reconnaître de justes équivalences pour leurs études antérieures (brevets d'enseignement, cours de perfectionnement, cours de recyclage) et pour leur expérience pertinente.

Le certificat entièrement intégrable à un diplôme de 1er cycle comporterait deux profils.[62]

---

[62] Nicole Ranger-Durocher, Hypothèse pour la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance en difficulté (Montréal, juin 1976), p. 2.

Profil A (30 crédits)

Formation générale pour l'enfance inadaptée. Formation spécifique pour les difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage affectant les enfants des classes régulières ou des enfants actuellement reçus dans des classes ou des écoles spéciales, mais qui sont en voie d'intégration, ou susceptibles de l'être, moyennant une aide appropriée, c'est-à-dire, les enfants en difficulté mineure de comportement ou d'adaptation, les enfants en difficultés mineures d'apprentissage des classes d'attente ou de récupération), les demi-sourds, les demi-voyants, les handicapés physiques mineurs et les débiles légers.

Cette formation spécifique porterait sur les problèmes communs d'adaptation et d'apprentissage, sur les éléments essentiels constituant le répertoire de base nécessaire pour oeuvrer auprès de ces clientèles. Le maître devient polyvalent au niveau des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage. Il possède déjà un brevet régulier d'enseignement et une expérience pertinente.

Profil B (30 crédits)

Formation générale pour l'enfance inadaptée. Formation spécifique axée sur une difficulté grave d'adaptation ou d'apprentissage affectant des enfants atteints de troubles graves d'apprentissage, ou de troubles graves du comportement, des enfants sourds, aveugles, handicapés physiques graves, ou déficients mentaux moyens.

Cette formation spécifique porterait sur les problèmes reliés à un type d'inadaptation. L'enseignant possède déjà un brevet régulier d'enseignement et une expérience pertinente.

Dans le cas du Profil B, il s'agit d'une formation très spécialisée; l'enseignant appelé à oeuvrer auprès d'enfants présentant une catégorie d'inadaptation différente de sa spécialisation,n'aurait à suivre que les cours spécifiques reliés à cette catégorie. Notons également que les deux profils proposés comportent un tronc commun: formation générale pour l'enfance inadaptée.

Pour atteindre les objectifs proposés, le ministère de l'Education devra inscrire dans ses priorités un plan de perfectionnement des maîtres en exercice, comme il l'a fait à l'intérieur de son Plan de développement de l'enseignement des langues.

A long terme, à l'intérieur d'une politique d'intégration ou de normalisation, la formation des maîtres est à repenser en vue de rendre tout enseignant apte à la prévention, au dépistage et à la correction des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage.

Quant aux difficultés majeures, elles exigeront toujours une spécialisation appropriée, réservée aux enseignants qui possèdent déjà une formation de base et une expérience valable de l'enseignement régulier, et un diplôme universitaire du 1er cycle.

Pour déterminer, implanter et coordonner les réformes qui s'imposent en matière de formation et de perfectionnement des futurs maîtres et des maîtres en exercice dans le domaine des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, le ministère de l'Education doit tenir compte des besoins du milieu scolaire lors de l'élaboration avec les universités d'une politique appropriée de formation et de perfectionnement.

Il se doit de soutenir les initiatives des universités qui s'efforcent de travailler en étroite collaboration avec les commissions scolaires et les enseignants de leur milieu, en vue du perfectionnement des maîtres en exercice, et qui élaborent des programmes nouveaux pour répondre aux besoins urgents de clientèles spécifiques comme les handicapés physiques, les sourds, les aveugles. Dans l'implantation d'un programme nouveau et très spécifique, une université désignée devrait pouvoir recourir, pour une période courte mais intensive, aux meilleurs spécialistes du Québec, du Canada et même de l'étranger, par voie de prêts de service avec des commissions scolaires, d'autres universités ou encore avec des ministères de l'Education ou par voie d'échange de formateurs de maîtres à l'intérieur, par exemple, des échanges France-Québec.

En privilégiant désormais les échanges de formateurs de maîtres plutôt que d'étudiants-maîtres ou de maîtres en exercice, le ministère de l'Education en multiplierait les effets bénéfiques. Un tel programme viserait un double objectif: permettre aux universités québécoises et aux centres français de formation des maîtres de profiter mutuellement de leur expérience; permettre également aux maîtres en exercice et aux étudiants maîtres d'avoir accès à des cours dispensés par des spécialistes étrangers. Ces échanges, soigneusement préparés, devraient s'échelonner sur une période de trois à cinq ans.

A ces fins, il s'avérerait indispensable que le Ministère crée un comité provincial permanent qu'il aurait pour fonction de présider et dont feraient partie des représentants des universités et des commissions scolaires, ainsi que des organismes représentatifs des enseignants concernés par l'enseignement aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire.

Les échanges de formateurs de maîtres seraient pour des périodes couvrant une année universitaire, une session régulière, ou une session intensive de quatre à six semaines; les stages comporteraient des activités d'enseignement, mais aussi des activités de perfectionnement personnel pour le spécialiste étranger (visites, rencontres, séminaires, colloques...)

3.4.2.2 Problématique de la qualification légale appropriée

Le personnel enseignant affecté à l'enfance en difficulté est assujetti à des critères de qualification qui sont déterminés par le Règlement numéro 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement, par la règle de gestion numéro 08-07-08 relative à la demande annuelle d'autorisation pour fins d'ouverture et d'organisation des classes spéciales, par la règle de gestion numéro 08-00-10 portant sur l'organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés et enfin, par la règle de gestion numéro 22-02-04 ayant trait au recrutement et à l'engagement des maîtres pour l'enfance inadaptée.

Par le moyen de ces nombreux documents officiels, le ministère de l'Education exige, en somme, que "les enseignants titulaires et les rééducateurs possèdent des qualifications légales appropriées."[63] Ces qualifications appropriées sont, pour le rééducateur, une formation universitaire de 1er cycle dans la section orthopédagogie ou pédagogie des inadaptés, avec concentration et mention en rééducation; pour le titulaire, il s'agit d'un brevet d'enseignement spécifique selon les diverses sortes de clientèles inadaptées.

De la façon dont les exigences de qualification sont actuellement formulées, seuls les titulaires seraient assujettis à des règles strictes et sévères de qualification, alors que les "spécialistes", au sens du Décret tenant lieu de convention collective, en seraient exempts. Même non qualifiés en enfance inadaptée ou en orthopédagogie, les spécialistes aux niveaux élémentaire et secondaire, n'auraient donc pas à se plier à l'obligation d'un programme de perfectionnement pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

[63] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 4.

Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-00-10, 1er décembre 1970, art. 1 et 2.

Les enseignants titulaires qui ne possèdent pas la qualification appropriée doivent s'inscrire à l'université et suivre annuellement des cours spécifiques représentant un minimum de six crédits.

L'exigence de la qualification légale appropriée soulève des problèmes épineux, particulièrement pour le personnel enseignant déjà porteur d'une qualification légale, mais non de la qualification spécifique pour le type de clientèle qu'on lui confie.

Pour les maîtres en exercice, en effet, si le Service général des personnels des organismes d'enseignement du ministère de l'Education est prêt à reconnaître la qualification légale de l'enseignant à la suite d'un programme universitaire de trente (30) crédits en enfance inadaptée, les universités n'organisent généralement pas de programmes inférieurs au baccalauréat de premier cycle en enfance inadaptée ou en orthopédagogie, lequel baccalauréat comprend quatre-vingt-dix (90) crédits. Seule, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre actuellement aux enseignants en exercice un certificat de trente (30) crétits en enfance inadaptée, certificat donnant droit à des équivalences dans un programme de baccalauréat en enfance inadaptée. Sauf dans ce dernier cas, l'enseignant engagé dans un programme de baccalauréat ne peut donc pas obtenir la "qualification légale appropriée" même après avoir accumulé les trente (30) crédits relatifs à l'éducation spéciale. En effet, c'est de la possession du diplôme universitaire terminal que dépend la qualification légale dite permanente.

Par voie de conséquence, de nombreux enseignants en exercice, déjà porteur d'un brevet d'enseignement, doivent s'inscrire à des programmes universitaires de longue durée, en surcroît de leur charge d'enseignement et en dehors de l'horaire scolaire. Souvent, les programmes de formation offerts sont fort théoriques et peu adaptés aux besoins réels et concrets de l'enfant, besoins auxquels l'enseignant se doit de répondre quotidiennement. Plus encore, des enseignants ne peuvent actuellement trouver au Québec des programmes de formation pour des clientèles comme les sourds, les aveugles, les handicapés physiques. Dans de telles conditions, l'exigence d'une qualification légale appropriée apparait à beaucoup comme une tracasserie administrative sans signification réelle quant à la qualité des services éducatifs qu'ils dispensent à leurs élèves.

Quoique justifiable dans ses objectifs de maintenir des standards de qualité dans la profession enseignante et de faire évoluer les standards en fonction de l'avancement des sciences et des connaissances dans le domaine de l'enseignement spécial, la politique des "qualifications légales appropriées" apparait, dans ses modalités d'application, discutable et excessive à l'égard de l'enseignant déjà légalement qualifié pour l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire, et davantage, pour l'enseignant déjà spécialisé en enfance inadaptée, mais affecté à une clientèle autre que celle qui a fait l'objet de sa spécialisation. Devant la tâche lourde et difficile de l'enseignant affecté à l'enfance inadaptée, il importe de tenir compte de la qualification légale et de l'expérience pratique déjà acquises et de n'imposer que la spécialisation réellement appropriée aux besoins des enfants. Dans leur forme actuelle, les programmes universitaires cadrent mal avec les exigences du ministère de l'Education en matière de "qualification appropriée" et exposent l'enseignant à une spécialisation à outrance s'il doit successivement développer sa compétence pratique face à plusieurs catégories d'inadaptation, ou à une spécialisation peu appropriée lorsque manque un programme spécialisé pour l'une des grandes catégories d'inadaptation.

A court terme, nous avons déjà proposé que les universités établissent des certificats de trente (30) crédits entièrement intégrés à un programme universitaire de premier cycle. De tels certificats pourraient assurer aux maîtres en exercice une spécialisation adéquate et la "qualification légale appropriée".

A long terme, le diplôme de premier cycle devrait sanctionner des programmes incluant des éléments de formation assez diversifiés pour faciliter l'intervention des enseignants auprès de tout enfant en difficulté mineure d'adaptation ou d'apprentissage, intégrable à une classe régulière.

La spécialisation en enfance inadaptée ne devrait s'imposer que pour le personnel affecté à l'éducation des enfants manifestant des déficiences ou des déviations entrainant des difficultés majeures d'adaptation ou d'apprentissage empêchant partiellement ou complètement l'intégration dans la classe régulière.

Dans une perspective d'intégration à la classe et à l'école régulière des enfants en difficulté mineure d'adaptation ou d'apprentissage, la formation du personnel enseignant est donc à repenser, tout comme les exigences ministérielles relatives à la "qualification légale appropriée" pour les enseignants qui se spécialiseraient dans les troubles graves.

Il appartient au ministère de l'Education, en concertation avec les universités, les commissions scolaires et les organismes représentatifs des enseignants de revoir, pour les préciser et les adapter aux besoins actuels et futurs, ses orientations en matière de formation et de perfectionnement des maîtres, mais aussi ses politiques, ses règlements et ses directives en matière de qualification légale appropriée pour tous les types de clientèles.

Il va de soi que le recyclage éventuel des maîtres déjà légalement qualifiés devrait rester du ressort des commissions scolaires, ces dernières pouvant faire appel à la collaboration des universités et du ministère de l'Education. En outre, l'expérience pratique du personnel enseignant devrait en tout temps être prise en considération dans l'élaboration et l'orientation des programmes de formation et de perfectionnement, ainsi que dans l'évaluation de la compétence des candidats soumis à ces programmes.

3.4.2.3 Formation du personnel de réadaptation et de support

Pour assumer les fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de support auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il faut recourir à un personnel diversifié ainsi composé.

Personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation:

enseignant régulier,(titulaire et spécialiste); enseignant spécialisé en enfance inadaptée (orthopédagogue ou détenteur d'un brevet spécialisé, ou détenteur d'un baccalauréat en enfance inadaptée...); psycho-écucateur, éducateur spécialisé;

Personnel de support:

moniteur et aide non-spécialisé, notamment pour l'organisation des services aux handicapés physiques et sensoriels, aux déficients mentaux moyens...

Nous avons analysé précédemment la situation de la formation du personnel enseignant; nous avons indiqué également des éléments d'orientation pour la formation future de ce personnel en tenant compte des fonctions qu'il doit exercer.

Dans le milieu scolaire, les fonctions du personnel de réadaptation et du personnel de support ne sont pas encore aussi clairement définies que celles du personnel enseignant:

il est donc difficile de préciser le type et le contenu de formation que devrait posséder ce personnel susceptible de travailler, de concert avec le personnel enseignant, auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Toutefois, ce personnel existe et il joue un rôle essentiel auprès de certains groupes d'enfants, notamment auprès de ceux qui manifestent en plus des difficultés dans l'apprentissage, des troubles graves du comportement ou une absence d'autonomie élémentaire due à des carences dans le développement moteur, ou à des déviations physiques et sensorielles. Aussi faudrait-il s'appuyer sur des expériences contrôlées pour la détermination adéquate de telles fonctions.

Des programmes universitaires de formation des psycho-éducateurs et des éducateurs de groupes habilitent ces derniers à oeuvrer en milieu scolaire à titre de professionnel non enseignant. Il leur manque toutefois la connaissance des régimes pédagogiques et des structures scolaires. Si on leur confie une tâche d'enseignant, il leur faut répondre aux mêmes exigences de formation et de qualification que ce dernier.

Nous reconnaissons l'utilité des programmes actuels de formation pour les psycho-éducateurs et pour les éducateurs spécialisés; nous croyons cependant qu'il est nécessaire d'y insérer des éléments de préparation à l'exercice de leur compétence en milieu scolaire.

Nous préconisons que les commissions scolaires soumettent au ministère de l'Education des projets spéciaux et qu'elles les expérimentent avec l'autorisation, le suivi et l'évaluation du ministère de l'Education, de telle sorte que le besoin d'un personnel diversifié dans l'éducation des enfants en difficulté se justifie et se clarifie par l'expérience même du milieu et que les fonctions des effectifs, autres que les effectifs enseignants, se précisent à l'occasion d'une réponse concrète aux besoins des enfants.

Dans le cadre des ententes entre commissions scolaires et établissements pour la scolarisation des enfants des centres d'accueil, nous croyons opportun que le ministère de l'Education, en concertation avec le ministère des Affaires sociales et avec les universités ou les collèges d'enseignement général et professionnel, assure les facilités de perfectionnement et de recyclage au personnel qui relève actuellement des établissements du ministère des Affaires sociales.

Pour que le personnel actuellement responsable d'activités d'enseignement dans les établissements sans posséder la qualification légale appropriée ne soit pas affecté par la conclusion d'ententes de scolarisation entre établissements et commissions scolaires, il serait souhaitable que le personnel professionnel non enseignant, et tout spécialement les psycho-éducateurs et les éducateurs de groupe détenant déjà une formation de niveau universitaire, puissent accéder, s'il le désire, à des cours conduisant à un diplôme d'enseignement spécialisé (enfance en difficilté d'adaptation). Il y aurait lieu, pour le ministère de l'Education, en concertation avec les universités, d'analyser les contenus respectifs des programmes existants afin de n'imposer que les cours requis en vue de la qualification légale.

D'autres fonctions requièrent une formation de niveau collégial. Pour le personnel actuellement en exercice et qui ne possède pas ce niveau de formation, des stages de perfectionnement pourraient s'organiser, au niveau local ou régional, avec la collaboration des collèges d'enseignement général et professionnel.

Enfin, le personnel de support participe d'une certaine façon à l'intervention éducative: il appartient à l'établissement comme à la commission scolaire de pourvoir à son entraînement.

Il est donc évident qu'on peut ainsi retrouver des problèmes similaires de formation, de perfectionnement, de recyclage ou d'entraînement, dans le milieu scolaire et dans le milieu institutionnel, et qu'une concertation des deux ministères intéressés faciliterait la mise sur pied de programmes complémentaires et cohérents.

3.4.2 LA FORMATION ET LA QUALIFICATION DU PERSONNEL QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES

RECOMMANDATIONS

37. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ADOPTE UNE POLITIQUE OFFICIELLE ET UN PROGRAMME PROVINCIAL DE FORMATION DES MAITRES OEUVRANT AUPRÈS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, EN CONCERTATION AVEC LES UNIVERSITES, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ORGANISMES REPRESENTATIFS DES ENSEIGNANTS.

38. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION FAVORISE LA COLLABORATION ENTRE UNIVERSITES ET COMMISSIONS SCOLAIRES EN VUE DE L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT ET DE RECYCLAGE QUI REPONDENT DIRECTEMENT AUX BESOINS DU MILIEU; QUE CES PROGRAMMES SE DISPENSENT DANS TOUTE LA MESURE DU POSSIBLE EN MILIEU DE TRAVAIL, SURTOUT DANS LE CAS DE REGIONS ELOIGNEES DES UNIVERSITES.

39. QUE DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS LE MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES UNIVERSITES, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ENSEIGNANTS PREVOIE:

A COURT TERME

- DES PROGRAMMES D'INFORMATION, DE SENSIBILISATION ET S'IL Y A LIEU, DE RECYCLAGE POUR LES PEDAGOGUES REGULIERS TITULAIRES ET SPECIALISTES;

- DES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT POUR LES ENSEIGNANTS QUI OEUVRENT ACTUELLEMENT AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE SANS POSSEDER LA QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE, PROGRAMMES AXES SUR DES CERTIFICATS DE 30 CREDITS EN FONCTION D'UNE PART DES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE (PROFIL A) ET EN FONCTION D'AUTRE PART D'UNE SPECIALISATION A L'EGARD D'UNE DIFFICULTE GRAVE D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (PROFIL B).

A LONG TERME

- DES PROGRAMMES DE FORMATION OBLIGATOIRE DE PREMIER CYCLE QUI RENDENT TOUT ENSEIGNANT APTE A PREVENIR, A DEPISTER ET A CORRIGER LES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE:

- DES PROGRAMMES DE SPECIALISATION DANS L'UNE OU L'AUTRE DES GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION, S'ADRESSANT A UN ENSEIGNANT DEJA PORTEUR DU DIPLÔME DE PREMIER CYCLE ET DETENTEUR D'UN BREVET PERMANENT D'ENSEIGNEMENT.

40. QU'A L'INTERIEUR D'UN PLAN DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE S'INSPIRANT DU PLAN DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

SECONDE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION FACILITE LE PERFECTIONNEMENT OU LE RECYCLAGE DES MAITRES ACTUELLEMENT PRIVES DE LA QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE; QU'IL SOIT ALORS TENU COMPTE DE L'EXPERIENCE ACQUISE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SESSIONS DE RECYCLAGE DEJA COMPLETEES, POUR DETERMINER LA MISE A JOUR OU LES CREDITS OBLIGATOIRES EN VUE DE L'OBTENTION DE LA QUALIFICATION LEGALE DESTINEE A ASSURER LA QUALITE DU SERVICE A L'ENFANT.

41. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CONSULTE LE CONSEIL DES UNIVERSITES POUR IDENTIFIER LES INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES AUXQUELLES IL ENTEND CONFIER L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES NOUVEAUX ET SPECIFIQUES DE FORMATION DE MAITRES POUR DES TYPES DE CLIENTELES COMME LES SOURDS, LES AVEUGLES, LES HANDICAPES PHYSIQUES; QU'IL FACILITE PAR VOIE D'ECHANGE OU DE PRETS DE SERVICE LE RECOURS AUX MEILLEURES SPECIALISTES DU QUEBEC OU D'AILLEURS ET QU'IL PRIVILEGIE L'UTILISATION A CETTE FIN DES ECHANGES FRANCE-QUEBEC.

42. QU'UN COMITE PERMANENT, FORME DE REPRESENTANTS DU MINISTERE, DES UNIVERSITES, DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DES ENSEIGNANTS, AVISE LE MINISTERE DE L'EDUCATION SUR LES MESURES A PRENDRE POUR REGULARISER A COURT ET A MOYEN TERME LA SITUATION DES ENSEIGNANTS PRIVES D'UNE QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE, ET SUR TOUTES LES QUESTIONS RELATIVES A LA FORMATION, AU PERFECTIONNEMENT ET AU RECYCLAGE DES MAITRES NOUVEAUX OU ANCIENS AFFECTES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

CONCLUSION

Dans un contexte scolaire, la prédominance de l'intervention pédagogique s'impose. Pour l'enfant en difficulté, l'éducation, la rééducation et la réadaptation représentent autant d'aspects de l'intervention pédagogique, dont le but se confond avec celui de toute éducation véritable, le développement harmonieux, intégral et optimal de la personne. Les objectifs généraux de l'enseignement régulier s'appliquent à l'éducation de l'enfant en difficulté, les objectifs complémentaires et spécifiques qu'imposent les besoins particuliers de certains enfants s'ajoutant à ces objectifs généraux. Il appartient au ministère de l'Education, en collaboration avec les organismes d'enseignement, d'expliciter ces objectifs particuliers en vue de procurer à l'enfant, compte tenu des difficultés décelées, l'éducation enrichie qui s'impose en termes de programmes adaptés ou spéciaux, de guides méthodologiques, d'instrumentation pédagogique largement diffusée.

L'enfant en difficulté a le droit, comme tout autre, de bénéficier des avantages du système public d'éducation: la loi de l'Instruction publique et celle du ministère de l'Education confirment ce droit. Les commissions scolaires ont le devoir strict de prendre les mesures prévues par les règlements ministériels et les directives administratives en vigueur, pour assurer à tout enfant, de la maternelle à la fin du cours secondaire, quel que soit son handicap, l'accessibilité à une éducation appropriée.

Pour satisfaire à leurs obligations envers cette clientèle, les commissions scolaires ont graduellement développé une gamme de mesures et de services spéciaux, dont l'importance et la variété correspondent le plus souvent à la qualité et à la quantité des ressources d'encadrement et de supervision qu'elles ont identifiées et affectées à l'administration des services pédagogiques à l'enfance en difficulté. Il reste cependant des commissions scolaires qui s'en remettent trop facilement à d'autres institutions pour des services éducatifs qu'elles pourraient dispenser elles-mêmes tout aussi efficacement. Il existe également des commissions qui n'ont pas encore les ressources requises pour l'encadrement de leurs services spéciaux.

Comme toute commission scolaire compte, parmi sa clientèle, des enfants en difficulté, mineure ou majeure, d'adaptation et d'apprentissage, il s'avère indispensable que le ministère de l'Education, en concertation avec les commissions scolaires, identifie clairement dans la structure administrative de la commission, une fonction de coordination et de supervision des services pédagogiques à l'enfance en difficulté, et en définisse les exigences de telle sorte que la responsabilité en soit confiée à une personne qualifiée et expérimentée en ce domaine. Il est également nécessaire qu'une commission scolaire accorde, dans ses prévisions budgétaires, une priorité à cet encadrement.

Au niveau des écoles, l'organisation des services éducatifs à l'enfance en difficulté s'est d'abord modelée sur les divisions catégorielles établies pour des fins administratives. En vue de mieux servir les enfants, on a multiplié les classes spéciales et même les écoles spéciales, sans considérer suffisamment les avantages que représente, pour leur développement et leur socialisation, le maintien dans une classe régulière, ou, à tout le moins, dans une école régulière. Cependant, depuis 1970, des directives administratives provenant du Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education, ont mis l'accent sur des modalités d'organisation qui favorisent l'intégration des classes spéciales dans les écoles régulières, et réservent à trois clientèles spécifiques le recours à l'école spéciale: l'enfant débile-moyen, l'enfant physiquement handicapé qui exige des mesures médicales de rééducation physique, et l'enfant gravement perturbé sur les plans affectifs et caractériels. A ces mesures s'ajoute, dès 1972, une formule d'organisation, le "dénombrement flottant", qui facilite le maintien en classe régulière, tout en mettant à la disposition de l'enfant, au moment opportun, des services spécifiques.

Le temps est maintenant venu, pour le ministère de l'Education, d'adopter une politique officielle et d'élaborer un plan et des stratégies réalistes visant le plus possible au maintien ou à l'insertion de ces enfants dans l'école régulière, et dans la classe régulière, en vue de contribuer à leur développement optimal et à leur intégration sociale. Il importe cependant que dans les commissions scolaires, et jusqu'au niveau de l'école, les services spéciaux s'harmonisent avec les services réguliers d'enseignement et que les mesures appropriées rejoignent l'enfant et l'enseignant à l'intérieur même de la classe et de l'école.

Dans une telle perspective, le placement d'un enfant dans une classe spéciale et, à plus forte raison, dans une école spéciale, doit être précédé d'une évaluation rigoureuse et d'une analyse approfondie des forces vives comme des difficultés, et les parents ont évidemment un droit strict à l'information comme à la consultation, préalablement à toute décision. Par ailleurs, le recours à de telles solutions s'imposera moins fréquemment, ou pour des périodes plus courtes, si des services d'intervention et d'éducation précoces s'offrent, dès la petite enfance, à des clientèles susceptibles de subir des retards dans la scolarisation à cause de graves déficiences, sensorielles ou autres. La planification de tels services suppose cependant une action concertée des ministères des Affaires sociales et de l'Education.

Il existe dans les établissements relevant du ministère des Affaires sociales, une clientèle d'enfants en difficulté qui a fait l'objet d'une politique interministérielle de scolarisation optimale. L'application de cette politique doit se poursuivre et s'intensifier, de sorte que tous les jeunes reçus en centre d'accueil ou en centre hospitalier, bénéficient sans tarder de services complets d'enseignement, sous la responsabilité des commissions scolaires, auxquelles seront par ailleurs octroyées les ressources humaines, matérielles ou financières requises pour atteindre les objectifs fixés.

Dans le secteur public de l'éducation, les services pédagogiques reposent principalement sur les enseignants. Le Comité a donc analysé soigneusement les clauses normatives du Décret de 1972 qui peuvent influencer le développement des services offerts à la clientèle de l'enfance en difficulté. Il est évident que ces clauses ont exercé une influence déterminante, favorable dans l'ensemble, ne serait-ce que par l'augmentation des effectifs enseignants pour les divers types d'enfants en difficulté. Le Comité a cependant signalé des lacunes préjudiciables à l'organisation des services, et suggéré des correctifs.

C'est dans une perspective d'intégration de l'enfance en difficulté dans le milieu scolaire le plus normal possible, que le Comité a défini des principes et proposé des applications générales, dont pourraient s'inspirer les négociateurs des prochaines ententes collectives dans le secteur de l'Education. La prévention de l'inadaptation, l'intervention précoce auprès de certaines clientèles, les mesures ad hoc au sein de la classe et de l'école régulière, la diversification des ressources humaines en vue de l'éducation, de la rééducation et de la réadaptation, la normalisation de la tâche des enseignants, autant d'éléments fondamentaux pour une véritable politique d'intégration. Le Comité souhaite que les organismes qui participent actuellement à la négociation de l'entente collective des enseignants adoptent l'orientation générale proposée et en tiennent compte dans la formulation des clauses normatives qui peuvent affecter la quantité et la qualité des ressources et des services consacrés à l'enfance en difficulté.

C'est aussi dans la même perspective que le Comité a voulu envisager la formation des personnels oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté. Pour les enseignants du secteur régulier et pour les spécialistes, les programmes de formation initiale et de perfectionnement sont à repenser, tout comme les exigences ministérielles relatives à la qualification légale appropriée pour l'enseignement à cette clientèle.

A court terme, on devrait prévoir des sessions de sensibilisation pour les enseignants qui intègrent parmi leurs élèves des enfants en difficulté, et des certificats universitaires de 30 crédits pour ceux qui entendent se spécialiser en enfance inadaptée. A long terme, il conviendra d'habiliter tout enseignant à la prévention, au dépistage et à la correction des difficultés mineures, et d'offrir à la suite de cette formation de base, un diplôme de spécialisation pour ceux qui se destinent aux interventions spécifiques auprès des clientèles dont les difficultés majeures d'apprentissage ou d'adaptation requièrent de telles interventions.

Le Comité a consacré à l'intervention des services pédagogiques dans le secteur public, ce troisième et volumineux chapitre de son Rapport. L'intervention pédagogique, l'administration et l'organisation des services pédagogiques, les ressources humaines, tous ces éléments concourent à la qualité de l'éducation "appropriée" que les commissions scolaires ont le devoir d'offrir, dans le milieu le plus normal possible, à leur clientèle en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

CHAPITRE 3

L'INTERVENTION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

RECOMMANDATIONS

3.1 NATURE DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

11. QUE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE AUPRES DE L'ENFANT EN DIFFICULTE AIT POUR OBJECTIFS PRINCIPAUX D'ASSURER A L'ENFANT UNE EDUCATION DE QUALITE ET DE FAVORISER SON DEVELOPPEMENT INTEGRAL ET OPTIMAL.

12. QUE LES MESURES SPECIALES D'EDUCATION, DE REEDUCATION, DE READAPTATION PERMETTENT A L'ENFANT EN DIFFICULTE DE PROFITER DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER, GENERAL ET PROFESSIONNEL; QUE CES PROGRAMMES SOIENT ADAPTES AUX BESOINS, AUX CAPACITES, AU MODE DE FONCTIONNEMENT, AU RYTHME D'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT EN DIFFICULTE.

13. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES INSTITUTIONS SCOLAIRES, ELABORE LES PROGRAMMES ET LES GUIDES PEDAGOGIQUES REQUIS POUR L'EDUCATION DES ENFANTS QUI, A CAUSE DE DEFICIENCES SPECIFIQUES, NE PEUVENT UTILISER, EN TOUT OU EN PARTIE, LES PROGRAMMES REGULIERS, MEME ADAPTES.

14. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION IDENTIFIE, EVALUE ET AGREE LE MATERIEL DIDACTIQUE UTILISE AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QU'IL PRODUISE AU BESOIN LE MATERIEL REQUIS POUR DES CLIENTELES SPECIFIQUES.

15. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSURE L'ECHANGE ET LA DIFFUSION DE L'INFORMATION EN EDUCATION SPECIALE PAR L'UTILISATION DE MOYENS TECHNIQUES MODERNES ET EFFICACES.

3.2 L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC

3.2.1 L'ADMINISTRATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

16. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CLARIFIE L'INTERPRETATION DES ARTICLES 43, 44 ET 203 DE LA LOI DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET, S'IL Y A LIEU, LA LOI ELLE-MEME, DE SORTE QUE SOIT RECONNU ET RESPECTE LE DROIT DE TOUT ENFANT EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A TOUTE L'EDUCATION DONT IL EST CAPABLE SANS PREJUGER DU TEMPS QUE L'ENFANT METTRA A REUSSIR LE COURS DE SON PROFIL ET SANS PERMETTRE QUE L'ENFANT SOIT PRIVE DE LA SCOLARISATION OBLIGATOIRE SOUS PRETEXTE DE MALADIE, D'INFIRMITE, D'EXPULSION DE L'ECOLE OU DE PRIVATION D'UN MOYEN DE TRANSPORT ET QUE, PAR VOIE DE CONSEQUENCE, TOUTE COMMISSION SCOLAIRE SOIT TENUE D'ASSURER AUX ENFANTS EN DIFFICULTE SOUS SA JURIDICTION LES SERVICES APPROPRIES, SOIT EN LES ORGANISANT ELLE-MEME, SOIT EN PRENANT ENTENTE A CETTE FIN AVEC UNE AUTRE INSTITUTION D'ENSEIGNEMENT.

17. QU'EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION REEVALUE ET REFORMULE LES POLITIQUES ET EXIGENCES RELATIVES A L'ADMINISTRATION ET CONSEQUEMMENT, A L'ENCADREMENT ET A LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE POUR LES FINS SUIVANTES:

- ASSURER QUE LA COORDINATION ET LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE RELEVENT DE LA COMMISSION SCOLAIRE QUI DISPENSE CES SERVICES;

- IDENTIFIER ET DEVELOPPER EN PRIORITE LES RESSOURCES DE COORDINATION ET DE SUPERVISION CONSIDEREES COMME DES ELEMENTS INDISPENSABLES DANS TOUTE ADMINISTRATION DE CES SERVICES;

- DISTINGUER CLAIREMENT, EN THEORIE ET EN PRATIQUE, LES FONCTIONS DE "COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENFANCE INADAPTEE" ET DE "CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE", ET FORMULER A L'INTERIEUR DES DOCUMENTS DE LA POLITIQUE ADMINISTRATIVE ET SALARIALE LES EXIGENCES GENERALES RELATIVES AU PERSONNEL DE COORDINATION ET DE SUPERVISION DE CES SERVICES, DES EXIGENCES PARTICULIERES FIXEES PAR LA COMMISSION SCOLAIRE POUVANT S'AJOUTER AUX EXIGENCES MINISTERIELLES;

- EXIGER QU'UNE AUTORISATION PERSONNELLE PERMANENTE D'ENSEIGNER ET UNE EXPERIENCE MINIMALE DANS L'ENSEIGNEMENT AUPRES D'ENFANTS INADAPTES SOIENT RETENUES COMME CRITERES D'ADMISSIBILITE AUX FONCTIONS DE COORDONNATEUR OU DE CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE ET DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE POUR L'ENFANCE INADAPTEE.

18. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES,

    - OFFRE UN PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT A L'INTENTION DU PERSONNEL RESPONSABLE DE LA COORDINATION ET DE LA SUPERVISION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE, EN METTANT L'ACCENT SUR UNE SOLIDE INITIATION A LA GESTION;

    - OFFRE UN PROGRAMME DE SENSIBILISATION A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A L'INTENTION DES PRINCIPAUX ET DES PRINCIPAUX ADJOINTS DES ECOLES.

19. QUE LES UNIVERSITES INCLUENT DANS LEURS PROGRAMMES DE FORMATION EN ADMINISTRATION SCOLAIRE DES COURS OBLIGATOIRES DE SENSIBILISATION A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

3.2.2 L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES

20. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, SUITE A L'ADOPTION D'UNE POLITIQUE OFFICIELLE D'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE, ELABORE UN PLAN ET DES STRATEGIES REALISTES VISANT LE PLUS POSSIBLE A L'INSERTION DE L'ENFANT EN DIFFICULTE DANS LA CLASSE REGULIERE ET DANS L'ECOLE REGULIERE, EN VUE DE CONTRIBUER A SON DEVELOPPEMENT OPTIMAL ET A SON INTEGRATION SOCIALE; QUE CE PLAN SOIT APPLIQUE DE FACON GRADUELLE ET S'ACCOMPAGNE D'UNE EVALUATION CONTINUE.

21. QUE LES SERVICES SPECIAUX ACTUELLEMENT EN VIGUEUR SOIENT REEVALUES EN FONCTION DE LEUR PERTINENCE, DE LEUR EFFICACITE ET DE LEUR ADEQUATION A L'ORIENTATION PRECONISEE PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION EN MATIERE D'INTEGRATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QUE LES SERVICES SPECIAUX SOIENT HARMONISES LE PLUS POSSIBLE AVEC LES SERVICES REGULIERS ET QUE DES MESURES APPROPRIEES D'ASSISTANCE ET DE SOUTIEN SOIENT APPORTEES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE QUI EST INTEGREE DANS LES CLASSES REGULIERES, ET AU PERSONNEL QUI LA RECOIT.

22. QUE LE PLACEMENT D'UN ENFANT EN DIFFICULTE DANS UNE CLASSE SPECIALE AIT, AU PREALABLE, FAIT L'OBJET D'UNE EVALUATION DE LA GRAVITE DU HANDICAP DE L'ENFANT ET D'UNE ANALYSE DE SES CAPACITES ET POTENTIALITES SUR LE PLAN DE LA PERSONNALITE ET SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE; QUE LE PLACEMENT DANS L'ECOLE SPECIALE S'INSCRIVE COMME UNE MESURE DE DERNIER RECOURS A L'INTERIEUR D'UN PLAN D'INTEGRATION OU DE REINTEGRATION.

23. QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES METTENT SUR PIED DES COMITES QUI ETUDIENT ANNUELLEMENT LA SITUATION DU PLACEMENT DES ENFANTS EN DIFFICULTE DANS LES CLASSES SPECIALES OU DANS LES ECOLES SPECIALES; QUE LES PARENTS CONCERNES SOIENT INFORMES ET CONSULTES AVANT TOUTE DECISION ET QU'ILS SOIENT REPRESENTES SUR CES COMITES.

24. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES SE CONCERTENT POUR ETABLIR, EN COLLABORATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, DES SERVICES D'INTERVENTION ET D'EDUCATION PRECOCES AUX ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE QUI EPROUVENT OU QUI SONT SUSCEPTIBLES D'EPROUVER DES DIFFICULTES SERIEUSES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

25. QUE LES COMMISSIONS SCOLAIRES OFFRENT DES SERVICES PEDAGOGIQUES AUX ENFANTS MALADES OU INFIRMES QUI SONT CONTRAINTS DE DEMEURER A DOMICILE OU DANS UN AUTRE ETABLISSEMENT; QU'ELLES OFFRENT EGALEMENT DES SERVICES D'EDUCATION PROLONGEE AUX JEUNES ADULTES EN DIFFICULTE DONT LA FORMATION DE BASE N'EST PAS ACHEVEE.

3.3 L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DES SERVICES PEDAGOGIQUES DU SECTEUR PUBLIC POUR LES ENFANTS DES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES

26. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES POURSUIVENT ET INTENSIFIENT L'APPLICATION DE LA POLITIQUE QU'ILS ONT ELABOREE CONJOINTEMENT POUR LA SCOLARISATION OPTIMALE DES ENFANTS ADMIS DANS LES ETABLISSEMENTS DU RESEAU DES AFFAIRES SOCIALES, AFIN QUE CES ENFANTS BENEFICIENT DES SERVICES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIES SOUS LA RESPONSABILITE DES COMMISSIONS SCOLAIRES SUR LE TERRITOIRE DESQUELLES SONT SITUES LES ETABLISSEMENTS, ET QUE LES RESSOURCES HUMAINES, FINANCIERES ET MATERIELLES SOIENT ACCORDEES EN QUANTITE ET EN QUALITE SUFFISANTES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS POURSUIVIS.

3.4 LA PARTICIPATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET D'AUTRES TYPES DE PERSONNEL A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES DANS LE SECTEUR PUBLIC

3.4.1 LES CLAUSES NORMATIVES CONCERNANT LE PERSONNEL ENSEIGNANT QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

27. QUE L'ENTENTE COLLECTIVE ENTRE INSTITUTEURS ET COMMISSIONS SCOLAIRES TIENNE COMPTE DES BESOINS GENERAUX ET SPECIFIQUES DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QUE CETTE ENTENTE PERMETTE L'ENGAGEMENT D'UN PERSONNEL DIVERSIFIE D'EDUCATION, DE REEDUCATION, DE READAPTATION ET QU'ELLE EN PRECISE LES FONCTIONS; QU'ELLE FAVORISE L'ORGANISATION D'UNE GAMME VARIEE D'INTERVENTIONS S'INSERANT DANS UNE POLITIQUE D'INTEGRATION GRADUELLE, PARTIELLE OU TOTALE, A L'ECOLE ET A LA CLASSE REGULIERE, DES ENFANTS SUSCEPTIBLES DE TIRER PROFIT DE CETTE INTEGRATION POUR LEUR DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET LEUR INSERTION SOCIALE.

28. QUE LES RAPPORTS MAITRE/ELEVES SOIENT REVISES ET LES MAXIMA ET LES MINIMA REEVALUES; QUE LE CALCUL DES EFFECTIFS S'ETABLISSE POUR CHAQUE DIFFICULTE IDENTIFIEE SEPAREMENT, EN TENANT COMPTE DES MODALITES D'ORGANISATION PROPRES A CHAQUE NIVEAU ET QUE LA FRACTION EGALE OU SUPERIEURE A UNE DEMIE SOIT COMPLETEE; QUE POUR LES RAPPORTS MAITRE/ELEVES IDENTIQUES A L'ELEMENTAIRE ET AU SECONDAIRE, ON UTILISE POUR LE SECONDAIRE UN INDICE DE PONDERATION QUI RESPECTE LE REGIME PEDAGOGIQUE DE CE NIVEAU.

29. QUE LES RESSOURCES SPECIALISEES CONSENTIES PAR LES CLAUSES DE L'ENTENTE AUX CLIENTELES REGULIERES SOIENT EGALEMENT DISPONIBLES POUR LES GROUPES D'ENFANTS EN DIFFICULTE; QUE LES ENFANTS EN DIFFICULTE INTEGRES DANS DES CLASSES REGULIERES AIENT ACCES AUX RESSOURCES SPECIALES DE REEDUCATION ET DE READAPTATION REQUISES POUR LEUR EDUCATION OPTIMALE.

30. QUE L'ENTENTE PERMETTE L'ETABLISSEMENT DE GROUPES EXPERIMENTAUX POUR L'INTRODUCTION DE SERVICES D'EDUCATION PRECOCES A CERTAINS ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE SUSCEPTIBLES DE SUBIR DANS LEUR SCOLARISATION DES RETARDS DIFFICILEMENT RECUPERABLES ET POUR L'IDENTIFICATION DES RESSOURCES HUMAINES DIVERSIFIEES REQUISES POUR DES CLIENTELES COMME LES HANDICAPES PHYSIQUES GRAVES, LES SOURDS, LES AVEUGLES, LES MULTIHANDICAPES.

31. QUE LA CHARGE DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT AFFECTE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE SOIT EQUIVALENTE A CELLE DE L'ENSEIGNANT REGULIER AU MEME NIVEAU.

32. QU'UN ENSEIGNANT SPECIALISE PAR HUIT ENSEIGNANTS SOIT LIBERE A 25% DE SON HORAIRE HEBDOMADAIRE POUR S'ACQUITTER D'UNE FONCTION DE CHEF DE GROUPE.

33. QU'EN RAISON DES BESOINS PARTICULIERS DE CETTE CLIENTELE, LA SUPPLEANCE SOIT ASSUREE PAR UNE EQUIPE PERMANENTE D'ENSEIGNANTS SPECIALISES.

34. QUE LES SURPLUS DE PERSONNEL ENSEIGNANT SOIENT CALCULES PAR SECTEUR; QUE LE SURPLUS D'ENSEIGNANTS SPECIALISES QUE POURRAIT ENTRAINER UNE INTEGRATION AU SECTEUR REGULIER D'UN CERTAIN NOMBRE D'ENFANTS EN DIFFICULTE, SOIT UTILISE POUR LES MESURES SPECIALES A CETTE CLIENTELE OU A LA CLIENTELE REGULIERE; QUE POUR MIEUX UTILISER LES SURPLUS D'ENSEIGNANTS ET PALLIER AUX CARENCES CHRONIQUES DE FORMATION, UN PLAN SPECIAL DE PERFECTIONNEMENT SOIT OFFERT AUX ENSEIGNANTS AFFECTES OU SUSCEPTIBLES D'ETRE AFFECTES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

35. QUE SOIT MAINTENUE, A L'INTERIEUR DE L'ENTENTE, UNE ANNEXE RELATIVE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE; QUE LES DEFINITIONS DE CLIENTELES SOIENT REVISEES EN TENANT COMPTE DE L'ORIENTATION GENERALE DU RAPPORT DU COMITE; QU'UN COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE SOIT MAINTENU ET QUE SA COMPOSITION ET SON MANDAT SOIENT SIMILAIRES; QUE LUI SOIT AFFECTE UN SECRETAIRE LIBERE A PLEIN TEMPS; QUE LUI SOIT ALLOUE LE BUDGET NECESSAIRE A SON FONCTIONNEMENT ET AUX TRAVAUX RELIES A SON MANDAT ET QU'IL SIEGE DANS LES SOIXANTE (60) JOURS DE LA SIGNATURE DE L'ENTENTE.

36. QUE POUR DES CLIENTELES NECESSITANT DES MESURES PARTICULIERES QUI S'ECARTENT DES CRITERES ETABLIS PAR L'ENTENTE, LES COMMISSIONS SCOLAIRES PUISSENT PRESENTER AU MINISTERE DE L'EDUCATION DES PROJETS SPECIAUX QUI SERAIENT REFERES AU COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (ANNEXE X) POUR ETUDE ET RECOMMANDATION EN CE QUI CONCERNE L'APPLICATION DES CLAUSES NORMATIVES.

3.4.2 LA FORMATION ET LA QUALIFICATION DU PERSONNEL QUI PARTICIPE A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES

37. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ADOPTE UNE POLITIQUE OFFICIELLE ET UN PROGRAMME PROVINCIAL DE FORMATION DES MAITRES OEUVRANT AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, EN CONCERTATION AVEC LES UNIVERSITES, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ORGANISMES REPRESENTATIFS DES ENSEIGNANTS

38. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION FAVORISE LA COLLABORATION ENTRE UNIVERSITES ET COMMISSIONS SCOLAIRES EN VUE DE L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT ET DE RECYCLAGE QUI REPONDENT DIRECTEMENT AUX BESOINS DU MILIEU; QUE CES PROGRAMMES SE DISPENSENT DANS TOUTE LA MESURE DU POSSIBLE EN MILIEU DE TRAVAIL, SURTOUT DANS LE CAS DE REGIONS ELOIGNEES DES UNIVERSITES.

39. QUE DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS LE MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN COLLABORATION AVEC LES UNIVERSITES, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ENSEIGNANTS PREVOIE:

A COURT TERME

- DES PROGRAMMES D'INFORMATION, DE SENSIBILISATION ET S'IL Y A LIEU, DE RECYCLAGE POUR LES PEDAGOGUES REGULIERS TITULAIRES ET SPECIALISTES:

- DES PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT POUR LES ENSEIGNANTS QUI OEUVRENT ACTUELLEMENT AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE SANS POSSEDER LA QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE, PROGRAMMES AXES SUR DES CERTIFICATS DE 30 CREDITS EN FONCTION D'UNE PART DES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE (PROFIL A) ET EN FONCTION D'AUTRE PART D'UNE SPECIALISATION A L'EGARD D'UNE DIFFICULTE GRAVE D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (PROFIL B).

A LONG TERME

- DES PROGRAMMES DE FORMATION OBLIGATOIRE DE PREMIER CYCLE QUI RENDENT TOUT ENSEIGNANT APTE A PREVENIR, A DEPISTER ET A CORRIGER LES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE:

- DES PROGRAMMES DE SPECIALISATION DANS L'UNE OU L'AUTRE DES GRANDES CATEGORIES D'INADAPTATION, S'ADRESSANT A UN ENSEIGNANT DEJA PORTEUR DU DIPLOME DE PREMIER CYCLE ET DETENTEUR D'UN BREVET PERMANENT D'ENSEIGNEMENT.

40. QU'A L'INTERIEUR D'UN PLAN DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE S'INSPIRANT DU PLAN DE PERFECTIONNEMENT DES MAITRES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION FACILITE LE PERFECTIONNEMENT OU LE RECYCLAGE DES MAITRES ACTUELLEMENT PRIVES DE LA QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE; QU'IL SOIT ALORS TENU COMPTE DE L'EXPERIENCE ACQUISE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SESSIONS DE RECYCLAGE DEJA COMPLETEES, POUR DETERMINER LA MISE A JOUR OU LES CREDITS OBLIGATOIRES EN VUE DE L'OBTENTION DE LA QUALIFICATION LEGALE DESTINEE A ASSURER LA QUALITE DU SERVICE A L'ENFANT.

41. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CONSULTE LE CONSEIL DES UNIVERSITES POUR IDENTIFIER LES INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES AUXQUELLES IL ENTEND CONFIER L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES NOUVEAUX ET SPECIFIQUES DE FORMATION DE MAITRES POUR DES TYPES DE CLIENTELES COMME LES SOURDS, LES AVEUGLES, LES HANDICAPES PHYSIQUES; QU'IL FACILITE PAR VOIE D'ECHANGE OU DE PRETS DE SERVICE LE RECOURS AUX MEILLEURES SPECIALISTES DU QUEBEC OU D'AILLEURS ET QU'IL PRIVILEGIE L'UTILISATION A CETTE FIN DES ECHANGES FRANCE-QUEBEC .

42. QU'UN COMITE PERMANENT, FORME DE REPRESENTANTS DU MINISTERE, DES UNIVERSITES, DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DES ENSEIGNANTS, AVISE LE MINISTERE DE L'EDUCATION SUR LES MESURES A PRENDRE POUR REGULARISER A COURT ET A MOYEN TERME LA SITUATION DES ENSEIGNANTS PRIVES D'UNE QUALIFICATION LEGALE APPROPRIEE, ET SUR TOUTES LES QUESTIONS RELATIVES A LA FORMATION, AU PERFECTIONNEMENT ET AU RECYCLAGE DES MAITRES NOUVEAUX OU ANCIENS AFFECTES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE.

ANNEXES AU CHAPITRE 3

LE COORDONNATEUR DE L'ENSEIGNEMENT A L'ENFANCE INADAPTEE[a]

Attributions

Le coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée supervise l'application et l'évaluation des programmes d'enseignement de son secteur.

Il participe à l'élaboration des politiques et à la programmation des activités du service.

Il avise le directeur des services de l'enseignement sur les besoins des étudiants et sur les exigences des programmes dont il est responsable.

Il veille à la coordination des activités de son secteur avec celles des autres secteurs ou des autres services.

Il assiste le personnel de la direction des écoles quant au contenu des programmes, aux méthodes et aux techniques d'enseignement, à l'aménagement des locaux, au matériel didactique et à l'évaluation de l'apprentissage.

Il évalue le personnel sous sa responsabilité.

Il accomplit toute autre tâche que lui confie son supérieur immédiat.

Critères d'admissibilité

- Autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le ministre.
- Diplôme universitaire exigeant un minimum de seize (16) années d'études avec spécialisation d'au moins une année (ou 30 crédits en psychologie de l'enfance inadaptée.
- Cinq (5) années d'expérience dans l'enseignement dont deux (2) auprès d'enfants inadaptés.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Les définitions des fonctions et les critères d'admissibilité du personnel de cadre (des services et des écoles) et du personnel de gérance des commissions scolaires régionales et des collèges d'enseignement général et professionnel (La politique administrative et salariale, 9; 2e éd.; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pp. 2-11.

ANNEXE 3.2

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION

Numéro d'identification: 22-02-05

Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

ENGAGEMENT D'UN CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE[a]

But de la directive

La présente directive est faite en application de la politique concernant l'enfance inadaptée énoncée dans la déclaration ministérielle de Monsieur Guy Saint-Pierre, Ministre de l'Education, parue dans le numéro 1 du bulletin officiel du ministère de l'Education. Elle est adressée aux commissaires et syndics d'écoles et doit être portée à la connaissance du directeur des services pédagogiques et du responsable de la gestion du personnel de la commission scolaire. Cette directive ne s'applique qu'aux commissions scolaires régionales et aux commissions scolaires non régionalisées dont la population globale compte 10,000 élèves et plus.

Remarques préliminaires

22-02-05-01 L'éducation des élèves inadaptés comporte certaines particularités auxquelles doivent se soumettre les normes d'organisation pédagogique et, dans un sens plus large, professionnelle.

22-02-05-02 Tel qu'établi par le "document 21", la responsabilité d'organiser et de coordonner les enseignements aux enfants inadaptés relève d'un poste déterminé et rattaché au directeur des Services de l'enseignement (1). Il s'agit donc d'une fonction manifestement pédagogique. Le Conseiller en Enfance inadaptée ne peut donc pas relever d'aucun autre service comme par exemple, relever du Service aux étudiants, tel que le cas se présente parfois.

22-02-05-03 L'incidence relativement faible des diverses populations d'élèves inadaptés et la diversité des conditions d'inadaptation forcent le regroupement rationnel des ressources pédagogiques.

22-02-05-04 Ces raisons ont conduit le ministère de l'Education à intensifier et à accélérer sa politique de régionalisation et de planification des ressources à l'élève inadapté et à prescrire des normes de qualifications pour le Conseiller responsable de cette coordination.

---

[a] Document 21, édition 1968, organigramme B, tableau 2

Autres directives de référence
26-02-04

Page 1 de 2
Date 1 déc. 1970

ANNEXE 3.2 (suite)

22-02-05

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION

Organisme (s) émetteur (s): direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire

Organisme (s) destinataire (s): commissions scolaires régionales
commissions scolaires locales

Normes de qualifications du conseiller en enfance inadaptée

22-02-05-05 Les normes de qualification dont il est question sont les suivantes:

01 Scolarité: 16 ans minimum.

02 Type de formation: pédagogique, sanctionnée par un brevet d'enseignement, (option: enfance inadaptée).

03 Spécialisation: au moins l'équivalent d'une année de formation ou 30 crédits en pédagogie et psychologie de l'enfance inadaptée.

04 Expérience: cinq (5) années dans l'enseignement dont deux (2) auprès d'élèves inadaptés. Toute autre expérience supposée équivalente sera jugée telle par le ministère de l'Education.

05 Sanction: Le choix du conseiller en enfance inadaptée présenté doit être soumis à l'approbation du service de l'enfance inadaptée de la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire 1145, Jean-de-Quen, Saint-Foy, Québec (10).

22-02-05-06 Certaines commissions scolaires ont déjà par le passé, procédé à l'engagement d'un conseiller en enfance inadaptée au niveau de l'administration pédagogique. Ce dernier aussi devra satisfaire aux critères de qualifications énumérées dans le paragraphe 22-02-05-05 et être l'objet de l'approbation qui est mentionnée à l'Alinéa 05 de ce paragraphe. Ceux dont le curriculum d'étude et l'expérience ne correspondraient pas aux exigences mentionnées seront invités à se recycler ou à se réorienter selon la décision à laquelle arriveront les autorités compétentes du ministère de l'Education.

22-02-05-07 Dans le cas d'un recyclage recommandé par le Ministère et agréé par le candidat, un sursis de deux (2) ans sera accordé à la commission scolaire qui serait visée par cette disposition.

Autres directives de référence
26-02-04

Page 2 de 2
Date 1 déc. 1970

ANNEXE 3.3

CONSEILLER EN ENFANCE INADAPTEE[a]

Nature du travail

Le conseiller en enfance inadaptée est chargé de l'implantation de programmes, méthodes et autres moyens pédagogiques adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; il doit également conseiller les personnes concernées par ces questions.

Attributions caractéristiques

Le conseiller en enfance inadaptée se tient au courant des recherches, des changements et des innovations dans le domaine de la pédagogie spécialisée, particulièrement en ce qui concerne les programmes et méthodes pédagogiques, les activités complémentaires, les manuels et autres matériels didactiques et les examens.

Conformément à la politique établie par la commission, il voit à l'implantation des innovations, sur base expérimentale ou autrement; il fait connaître les exigences de l'évolution dans son milieu et engage le milieu dans un processus continu d'évaluation. Il doit conseiller la commission et les personnes intéressées par ces sujets.

Il peut conseiller en particulier sur l'achat d'équipement et de matériel didactique ainsi que sur l'aménagement des locaux.

Il peut en outre conseiller sur des questions relatives aux programmes de perfectionnement du personnel pédagogique, planifier ces programmes et en évaluer les résultats.

Il peut se voir confier toutes autres responsabilités inhérentes à sa fonction.

Qualifications requises

Posséder un diplôme universitaire terminal de premier cycle avec option en enfance inadaptée ou en orthopédagogie.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Corps de conseiller en enfance inadaptée. Corps des orthopédagogues. Corps de conseiller en information scolaire et professionnelle. Corps de conseiller en mesure et en évaluation (La politique administrative et salariale, 27-03; Québec, 16 octobre 1973), pag. var.

ANNEXE 3.4

ORTHOPEDAGOGUE[a]

Nature du travail

L'orthopédagogue exerce principalement une fonction de dépistage, d'identification, d'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Attributions caractéristiques

Comme membre de l'équipe pluridisciplinaire, il dispense des services personnels et collectifs aux élèves dont les premières observations ont révélé une possibilité d'inadaptation.

Avec les instruments de mesure propres à sa discipline, il dépiste et évalue les difficultés et, s'il y a lieu, propose un plan d'éducation spéciale ou de rééducation. Si nécessaire, en collaboration, il réfère certains cas à des cliniques spécialisées.

Dans l'exécution de ses tâches, il est appelé à participer à des études de cas avec des équipes pluridisciplinaires en ce qui concerne les implications pédagogiques.

Dans ses fonctions, il est également appelé à établir des contacts étroits avec les parents, les enseignants et les autres professionnels impliqués.

Qualifications requises

Posséder un diplôme universitaire terminal de premier cycle en pédagogie des inadaptés ou en orthopédagogie.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Corps de conseiller en enfance inadaptée. Corps des orthopédagogues, Corps de conseiller en information scolaire et professionnelle. Corps de conseiller en mesure et en évaluation (La politique administrative et salariale, 27-03; Québec, 16 octobre 1973), pag. var.

ANNEXE 3.5

TABLEAU 3.1

PERSONNEL EXERCANT LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE ET LA COORDINATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS DESTINES AUX ENFANTS EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC - ANNEE 1973-1974[a]

		SUPERVISION PEDAGOGIQUE																									COORDINATION REGIONALE										
		C.R.	C.S. locales ou nouvelles	Conseiller pédagogique	Coordonnateur enfance inadaptée	Directeur de l'orientation	Directeur service enseignement	Directeur général général	Supervision péd. enfance inadaptée	Conseiller en enfance inadaptée	Principal et directeur général	Animateur enfance inadaptée	Responsable enfance inadaptée	Conseiller péd.en enfance inadaptée	Principal	Responsable de service	Animateur récupération scolaire	Directions générales	Orthopédagogue	Conseiller en orientation	Dir. des serv.pers él. et de l'enf.in	Psychologie	Enseignant	Directeur division serv. spéciaux	Sous-directeur des serv. spéciaux	TOTAL	Coordonnateur enf.ina. TEMPS plein	Coordonnateur enf.ina. TEMPS partiel	Directeur de l'orientation	Conseiller enfance inadaptée	Directeur serv. enseignement	Conseiller péd. enfance inadaptée	Conseiller d'orientation	Superviseur enfance inadaptée	Coordonnateur	Conseiller péd pédagogique	TOTAL
Rég.1	CR	5			2	1	1																			4	2	2	1								5
	CS		14	1			2	1	1																	5	2										2
Rég.2	CR	4			3					1																4	3	1									4
	CS		16	1						5	1															7											—
Rég.3	CR	11			9					1																10	8			1							9
	CS		36	1	2		5	3		2		1	1	1	2	1	1	1								21	1				1	1	2				5
Rég.4	CR	5			1		1			1																3	4	1									5
	CS		18				2	1						1	2				2							8											—
Rég.5	CR	2			1														1		1					3	2										2
	CS		8							2					1				1			1				5		1									1
Rég.6A	CR	6			2				1	1										1						5	4			1				1			6
	CS		19	2	2		4			2				1	1											12	5										5
Rég.6B	CR	12			6		2			2													1			11	5	1		3					1		10
	CS		26				2	1		4				4				1	1	1						14				2					1		3
Rég.6C	CR																									—											—
	CS		8	2	2		1	1						1										1	1	9	3	2									5
Rég.7	CR	4		1	2					1																4	2			1						1	4
	CS		8				1	1		4																6											—
Rég.8	CR	4		1	2																					3	4										4
	CS		9	2						1				1												4	1										1
Rég.9	CR	2					2																			-				1	1						2
	CS		3					3		1																4					1		1				2
TOTAL	CR	55		2	28	1	6		1	7									1	1	1		1				34	5	1	7	1			1	1	1	
TOTAL	CS		167	9	6		17	11	1	21	1	1	1	9	6	1	1	2	4	1		2		1	1		12	3		2	2	1	3		1		
																										144											75

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Formulaire relatif au financement des enseignements spéciaux dans les écoles publiques (Québec, 30 septembre 1974).

ANNEXE 3.6

Etudes sur l'inefficacité relative des programmes de développement des prérequis moteurs, perceptuels, perceptuo-moteurs et linguistiques comme base pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe

. Références principales:

Cohen, S.A. "Studies in Visual Perception and Reading in Disadvantaged Children", dans Journal of Learning Disabilities, 2 (1969) 10, pp. 498-503.

Mann, Lester. "Perceptual Training Revisited: The Training of Nothing at All", dans Rehabilitation Literature, 32 (1971) 11, pp. 322-335.

Mann, Lester et William A. Phillips. "Fractional Practices in Special Education: A Critique", dans Exceptional Children, 33 (1967) 4, pp. 311-319.

Salvia, J. et J. Clark. "Use of Deficits to Identify the Learning Disabled", dans Exceptional Children, 39 (1973) 4, pp. 305-308.

Ysseldyke, J.E. Accountability of Diagnostic: Prescriptive Teaching. Washington, D.C., School Division of the American Psychological Association, 1974.

______________. "Diagnostic - Prescriptive Teaching: The Search for Aptitude - Treatment Interactions", dans Mann, Lester et David A. Sabatino. The First Review of Special Education. Philadelphia, Pa., Buttonwood Farms, 1973.

ANNEXE 3.6 (suite)

Autres références:

Hallahan, Daniel P. et William M. Cruickshank "Efficacity of Perceptual-Motor Training", dans Psychoeducational Foundation of Learning Disabilities (Prentice-Hall Series in Special Education). Englewood-Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1973, chap. VI.

Hammill, Donald D. et Stephen C. Larsen. "The Effectiveness of Psycholinguistic Training", dans Exceptional Children, 40 (1974) 1, pp. 5-14.

________________. "The Relationship of Selected Auditory Perceptual Skills and Reading Ability", dans Journal of Learning Disabilities, 7 (1974) 7 p, pp. 429-436.

Hammill, Donald D., Libby Goodman et J. Lee Wiederholt. "Visual-Motor Processes: Can We Train Them?", dans The Reading Teacher, 27 (1974) 5, pp. 469-477.

Silverman, Harry et Kenneth G. O'Bryan. "Learning Disabilities Directions for Research", dans Perspectives on Learning Disability. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1973, pp. 5-13.

________________. "Learning Disabilities Implications of Research for the Classroom", dans Perspectives on Learning Disability. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1973, pp. 103-109.

ANNEXE 3.7

TABLEAU 3.2

TABLEAU DES ECOLES SPECIALES DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1973-1974[a]

		ECOLES POUR CATEGORIES UNIQUES										ECOLES POUR CATEGORIES DIVERSES												ENSEMBLE DES ECOLES
	Ecoles et catégories / Régions administratives	Débilité mentale moyenne	Perturbation affective grave	Débilité mentale légère	Débilité mentale	Déficiences physiques	Troubles graves de l'apprentissage	Déviations multiples	Déficience auditive	Cours d'appoint		NOMBRE DE CATEGORIES											SOUS-TOTAL	GRAND TOTAL
												2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
REGIONS ADMINISTRATIVES SCOLAIRES	1										-			3			1						4	4
	2	5	2					1			8		2	1	1	1							5	13
	3	3	6	1			1				11	3	3	3	1								10	21
	4		1	1	1						3	2	5	2	1							1	11	14
	5						1				1	1	1										2	3
	6N	3	3								6	9	2	1									12	18
	6C	2	1	2	3	1					9	3	1									1	5	14
	6S	5	3	2						1	11	2	2								1		5	16
	7								1		1	1										1	2	3
	8		1								1	1	1	2									4	5
	9	1	1								2												-	2
	Ensemble du Québec	19	18	6	4	2	1	1	1	1	----	22	14	13	5	1	1	-	-	-	1	3		
											53												60	113

---

[a] Compilation effectuée par monsieur Clément St-Hilaire pour le Comité provincial de l'enfance inadaptée en s'inspirant de la liste des écoles spéciales faite, le 18 octobre 1974, par le Service de l'enfance inadaptée du ministère de d'Education.

ANNEXE 3.8

TABLEAU 3.3

TABLEAU D'INTEGRATION DES CLASSES SPECIALES DANS LES ECOLES PUBLIQUES EN 1973-74[a]

NOMBRE TOTAL DE CLASSES PAR ECOLE

NOMBRE DE CLASSES SOECIALISEES PAR ECOLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	90	100	110	125	140	165	180	TOTAL
1	2		4	8	10	28	33	32	37	43	21	37	21	20	20	20	9	11	8	5	24	6	3		8	4	2	1	4		4	2	2	1	4		2	1	2	1							1					
2		7	2		2	5	4	11	11	14	15	15	21	19	12	15	14	6	7	8	6	12		6	2	3	1		1	2	1	1	2		2	1		1				1		1					1	1		
3			8		1		4	1	5	6	6	8	5	8	7	12	8	5	8	8	3	4	3	4	4	1	2		1	1	2				3	2	1		1		1			1			1				1	
4				5		1	2	1		3	2	5	2	4	7	5	7	4	2	4	7	4	8	3	1	3	2	2	2				2				2	2		2				3	1	1	1			1		
5					3					1	1	1	2	3	1	9	2	4	1	2	2	4	5	1	2	3		1		2					1	2	2		1	1	1			1					1			
6						3						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		2	1	1	1			1	1					1			1				1		1						1		
7							2			1					1	1		2		1	1			1	1	1		1		1		1					1							1	2			1				
8								4							1					1			1			2					1	1				1	1	1		2				3								
9									8					1	1							1		1				1		1					1	1								1		1						
10										6		1											1			1									1						2			1	1		1					
11											5																														1											
12												6									1																					1		1								
13													4				1			1		2																														
14														9																					1										1							
15															3																																1					
16																2																											1									
17																																			1																	
18																		2																																		
19																																																				
20																																																				
21																					3																	1														
22																						1																														
23																							1																													
24																																													1							
25																																																			1	
30																																																				
Nombre de classes spéciales inférieur ou égal à la moitié des groupes dans l'école			4	8	12	33	41	13	16	67	45	67	52	56	49	63	41	33	27	30	34	31	23	17	19	19	7	6	9	8	7	5	6	1	14	7	9	7	4	6	5	3	1	24	6	2	5	1	2	3	2	940
Nombre de classes spéciales supérieur à la moitié des groupes dans l'école.	2	7	10	5	4	4	4	4	8	7	5	7	4	10	5	2	1	2		1	4	3	1												1																	101

---

[a] Tiré et adapté d'une estimation du Service de l'enfance inadaptée, 8 mai 1975.

ANNEXE 3.9

TABLEAU 3.4

TABLEAU D'INTEGRATION DES GROUPES SPECIALISES DANS LES ECOLES PUBLIQUES EN 1974-75[a]

NOMBRE TOTAL DE GROUPES PAR ECOLE

NOMBRE DE GROUPES SPECIALISES PAR ECOLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	90	100	110	125	140	165	
0	4	19	14	12	13	8	17	36	40	35	49	43	24	29	25	12	11	10	7	12	7	5	5	7	5	6	2		1	6	4	4	1	1		8	2	5	6	4	1	2	3		2	1					
1	6		4	3	4	9	23	33	49	37	53	56	42	42	29	21	16	10	17	12	14	3	7	2	7	4	4	2	2	1	2		2	2		3		1	1				1	1							
2		9	2	1	1	4	3	13	19	23	20	21	20	30	24	18	20	20	11	17	9	11	10	11	8	2	1	3	2	3	1	4	1		4				2	1			1	2							
3			7				1	3	12	5	18	9	17	19	13	18	11	10	12	12	5	9	10	10	6	2	8		1	1	2	3	1	1	2		2	1	2	2	1	2	2	1		1					
4				2				1		5	3	7	6	6	4	7	6	11	6	5	3	6	5	7	2	1	2	4	2	1	2	1		1	2	2	2	3	2	1		1	1		2						
5					9	1		1	1	1	4	4	2	2	3	1	3	8	5	3	7	2	2	5	4	2	2	2	4	4	4			1	1	2	4	1	2		1	2	1		1	1	1				
6						4				1	3	3	3	3	2	3	1	4	4	6			1	6	3	1	1	1	1	1				1		1	1	1	1	1	1		1				1	1			
7							5				3	1			1	2	2	2	2	1	2		1	2	2		3	2		1	1	1			1	1	3			1	1						1				
8								1						2		1	1	2		2		2		3					1		2						1	1		1		1									
9									5							1			1	1	1		1	1	1		1			1					2		1	1		2	2			1	1						
10										7			1			1		1			2	1	1					1								1	2	1	1	1			2	1							
11											2					2								1				2									1	2			1	1		1	1			1			
12											1	3																				2						2		1				1							
13													10														1										1		1		1					1		1			
14														7																		1				1	1				1			1	1	1					
15															5										1													1													
16																5																			1								1		1						
17																	2															1								1	2										
18																		7														1														1			1		
19																		1	1																													2			
20																				4																				1	1			1	1						
21																					3																							1		1					
22																						1																						1	1						
23																							1																			1						1			
24																																																			
25																									3		1																				1				
30																												1	2			1													1						
35																																			3													1			
40																																					1														
50																																									1	1									
Nombre de groupes spécialisés inférieur ou égal à la moitié des groupes dans l'école	4	19	18	16	18	21	44	86	120	106	147	143	114	131	101	83	71	77	65	71	50	39	43	55	38	18	25	17	14	19	18	16	5	7	13	19	21	20	18	18	13	10	13	12	12	7	4	7	1		TOTAL 2 009
Nombre de groupes spécialisés supérieur à la moitié des groupes dans l'école.	6	9	9	2	9	5	5	2	6	8	9	4	11	9	5	9	2	9	1	4	3	1	1		4		1	1	2			3			3		1				1	1									146

---

[a] Tiré et adapté d'une estimation du Service de l'enfance inadaptée, 21 octobre 1975.

ANNEXE 3.10

TABLEAU 3.5

RESPONSABILITES RESPECTIVES DES ETABLISSEMENTS ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Responsabilités de l'établissement	Responsabilités de la commission scolaire
1. Mettre en oeuvre des programmes de réadaptation;	1. Mettre en oeuvre des programmes d'études et d'activités;
2. héberger les enfants dont l'état le requiert;	2. accueillir dans ses écoles les jeunes des établissements qui peuvent s'intégrer dans les classes régulières et spéciales, et assurer aux autres les services d'enseignement à l'intérieur de l'établissement;
3. collaborer avec le personnel enseignant engagé par la commission scolaire et qui travaille à l'intérieur de l'établissement ou à l'école;	3. engager le personnel enseignant en tenant compte des particularités de la clientèle à desservir;
4. émettre son avis au sujet de la nomination d'un responsable de l'enseignement désigné par la commission scolaire pour coordonner l'enseignement donné à l'intérieur de l'établissement;	4. nommer un responsable de l'enseignement après consultation des autorités de l'établissement pour l'enseignement donné à l'intérieur de l'établissement;
5. assurer les services de santé et les services sociaux et voir notamment à ce que l'évaluation physique et psychosociale soit effectuée;	5. assurer les services de consultation complémentaires à l'enseignement et voir notamment à ce que l'évaluation pédagogique soit effectuée;
6. maintenir avec l'école les relations qui incombent habituellement aux parents lorsque l'établissement agit à la place des parents.	6. maintenir avec l'établissement lorsqu'il agit à la place des parents toutes les relations qu'elle entretient habituellement avec les parents.

Responsabilité conjointe de l'établissement et de la commission scolaire
L'établissement et la commission scolaire doivent conjointement, à l'aide de mécanismes appropriés, adapter constamment leurs programmes respectifs aux besoins spécifiques des clientèles et assurer les coordinations essentielles.

ANNEXE 3.11

TABLEAU 3.6

RAPPORTS MAITRE/ELEVES ET TAUX D'INCIDENCE RELATIF POUR L'ENSEIGNEMENT A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE[a]

Catégories d'inadaptation	INCIDENCE MAXIMALE	RAPPORTS MAITRE/ELEVES[b]		
		Maternelle	Elémentaire	Secondaire
Classes d'attente	15%		1:15 11 - 20	
Classes de récupération, difficultés mineures	4%		1:15 11 - 20	
Rééducation (dénombrement flottant)			1:15	1:12
Troubles graves de l'apprentissage	0.5%		1:12 8 - 16	1:12 8 - 16
Débilité mentale légère	3%	1:15 11 - 20	1:15 11 - 20	1:12 10 - 20
Débilité mentale moyenne	0.5%	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Infirmité motrice (non intégrable)	0.5%	1:8 4 - 12	1:12 8 - 16	1:12 8 - 16
Infirmité motrice cérébrale moyenne		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Infirmité motrice cérébrale grave		1:6 3 - 8	1:6 4 - 8	1:6 4 - 8
Déficiences physiques		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Epilepsie non médicalement contrôlée		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Semi-surdité	0.7%	1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Surdité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 12
Semi-cécité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Cécité		1:6 3 - 8	1:8 4 - 12	1:8 4 - 12
Perturbation affective grave	1%		1:8 4 - 10	1:8 4 10
Déviations multiples	0.2%	1:6 4 - 10	1:6 4 - 10	1:6 4 - 10

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, p. 5.

[b] Dans chaque case, sous le titre Rapports maître/élèves, apparaissent dans la partie inférieure, le nombre minimum (chiffre de gauche) et le nombre maximum (chiffre de droite) d'élèves par classe.

ANNEXE 3.12

TABLEAU 3.7

Distribution des clientèles et des effectifs enseignants pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et présentation de l'effectif global pour les niveaux de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire, 1972-1975 (secteur public)[a]

	Année	Clientèles[b]	Effectifs enseignants[c]
Enfance en difficulté	1972-73	68 535	5 471.5
	1973-74	73 783	6 139
	1974-75	84 036	7 055
Effectif global	1972-73	1 512 405	72 784.5
	1973-74	1 450 451	72 721
	1974-75	1 420 754	71 850

---

[a] Les données émanent du Service des relations de travail et de la Direction générale du financement du ministère de l'Education.

[b] Ces données ne concordent pas exactement avec les données provenant du Service de l'enfance inadaptée et de la Direction générale de la planification, utilisées dans la section 2.4 du présent rapport (annexe 2.9, Tableau 2.7). Pour les fins de ce rapport, les différences sont peu significatives.

[c] Les effectifs enseignants sont ceux qui sont couverts par le Décret de 1972.

ANNEXE 3.13

TABLEAU 3.8

Distribution par niveaux de la clientèle et des effectifs enseignants à l'enfance en difficulté et estimation de l'effectif global, 1975-76 (secteur public)[a]

Enfance en difficulté:	Niveaux	Clientèles[b]	Effectifs enseignants[c]
	élémentaire (incluant la maternelle)	63 085	4 886
	secondaire	29 917	2 897
	total	93 002	7 783
Effectif global:		1 371 702[d]	---

---

[a] Les données émanent du Service des relations de travail et de la Direction générale du financement du ministère de l'Education.

[b] Ces données ne concordent pas exactement avec les données provenant du Service de l'enfance inadaptée et de la Direction générale de la planification, utilisées pour la section 2.4 du présent rapport (annexe 2.9 Tableau 2.7). Pour les fins de ce rapport, les différences sont peu significatives.

[c] Les effectifs enseignants sont ceux qui sont couverts par le Décret de 1972.

[d] Il s'agit d'une estimation provenant de la même source.

ANNEXE 3.14

TABLEAU 3.9

DISTRIBUTION PAR SOUS-GROUPES DES EFFECTIFS (CLIENTELES ET EFFECTIFS ENSEIGNANTS) A L'ENFANCE EN DIFFICULTE AU NIVEAU ELEMENTAIRE EN 1975-76 (secteur public)

Sous-groupes	Elèves	Effectifs enseignants
1. (1/15) classes d'attente	5 183	345,533
2. (1/15) troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)	18 341	1 222,733
3. (1/15) troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)	16 785	1 119,000
4. (1/12) troubles graves de l'apprentissage	6 011	500,916
5. (1/15) débilité mentale légère	8 276	551,733
6. (1/8) débilité mentale moyenne	1 735	216,875
7. (1/8) infirmité motrice (non-intégrable)	19	2,375
8. (1/8) infirmité motrice cérébrale moyenne	101	12,625
9. (1/6) infirmité motrice cérébrale grave	180	30,000
10. (1/8) déficiences physiques	130	16,250
11. (1/8) épilepsie non médicalement contrôlée	55	6,875
12. (1/8) semi-surdité	87	10,875
13. (1/8) surdité	20	2,500
14. (1/8) semi-cécité	107	13,375
15. (1/8) cécité	20	2,500
16. (1/8) perturbation affective grave	4 175	521,875
17. (1/6) déviations multiples	1 860	310,000
TOTAL:-	63 085	4 886,000

ANNEXE 3.15

TABLEAU 3.10

Distribution par sous-groupes des effectifs (clientèles et effectifs enseignants) à l'enfance en difficulté au niveau secondaire en 1975-76 (secteur public)

Sous-groupes	Elèves	Effectifs enseignants
1. (1/15) classes d'attente	---	---
2. (1/15) troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)	46	3,066
3. (1/12) troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)	1 838	122,533
4. (1/12) troubles graves de l'apprentissage	7 832	652,666
5. (1/12) débilité mentale légère	11 600	966,666
6. (1/8) débilité mentale moyenne	2 469	308,625
7. (1/8) infirmité motrice (non-intégrable)	2	0,250
8. (1/8) infirmité motrice cérébrale moyenne	19	2,375
9. (1/6) infirmité motrice cérébrale grave	145	24,166
10. (1/8) déficiences physiques	57	7,125
11. (1/8) épilepsie non médicalement contrôlée	8	1,000
12. (1/8) semi-surdité	308	38,500
13. (1/8) surdité	224	28,000
14. (1/8) semi-cécité	36	4,500
15. (1/8) cécité	13	1,625
16. (1/8) perturbation affective grave	3 639	454,875
17. (1/6) déviations multiples	1 681	280,166
TOTAL:-	29 917	2 897 000

ANNEXE 3.16

TABLEAU 3.11

PERSONNEL ENSEIGNANT AFFECTE A L'ENFANCE EN DIFFICULTE DANS LE SECTEUR PUBLIC ANNEE 1973-74 [a]

Personnel enseignant	Titulaires		Spécialistes		Total	
Niveaux	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Elémentaire (incluant la maternelle)	3 613	90%	410	10%	4 023	100%
Secondaire	1 558	60%	997	40%	2 555	100%
Ensemble des niveaux	5 171	79%	1 407	21%	6 578	100%

---

[a] Estimation effectuée par le Comité provincial de l'enfance inadaptée à partir des formulaires relatifs au financement des enseignements spéciaux dans les écoles publiques. Ces formulaires sont basés sur la clientèle au 30 septembre. Le lecteur constatera que les données ne concordent pas avec les effectifs enseignants mentionnés au Tableau 3.7 pour la même année, les sources étant différentes. Consulter également le Tableau 3.12: "Estimation du personnel enseignant affecté à l'enfance inadaptée par régions administratives et dans la province en 1973-74."

ANNEXE 3.17

TABLEAU 3.12

ESTIMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT AFFECTE A L'ENFANCE INADAPTEE PAR REGIONS ADMINISTRATIVES ET DANS LA PROVINCE EN 1973-74[a]

PERSONNEL	ELEMENTAIRE		SECONDAIRE		TOTAL	
REGION	TITULAIRES	SPECIALISTES	TITULAIRES	SPECIALISTES	TITULAIRES	SPECIALISTES
REGION 1	221	6.9	121	85.1	342	92
REGION 2	241	63	145	159	386	222
REGION 3	524.5	63.5	267.5	295.5	792	359
REGION 4	296	41	99	62	395	103
REGION 5	157	23.8	88	29.2	245	53
REGION 6 NORD	503	51	193	134	696	185
REGION 6 SUD	565.5	62	194.5	105	760	167
REGION 6 CENTRE (2)	642	59	295	25	937	84
REGION 7	207	20	70	60	277	80
REGION 8	176	9	65	19	241	28
REGION 9	80	11	20	23	100	34
PROVINCE	3 613	410.2	1 558	996.8	5 171	1 407
	4 023.2		2 554.8		6 578	

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Comité provincial de l'enfance inadaptée. Personnel enseignant (titulaires et spécialistes) du secteur de l'enfance inadaptée dans les commissions scolaires en 1973-74, Québec, août 1974.

Dans le cas de la CECM, le nombre de titulaires a été estimé et le nombre de spécialistes n'est pas inclus dans le tableau.

ANNEXE 3.18

TABLEAU 3.13

APERCU DE LA SPECIALISATION ET DES SPECIALISTES
DANS LE SECTEUR DE L'ENFANCE INADAPTEE EN 1973-1974
(NIVEAUX ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE, SECTEUR PUBLIC)[a]

ACTIVITES DE FORMATION GENERALE		ACTIVITES DE FORMATION PROFESSIONNELLE		ACTIVITES SPECIALISEES	
LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES	LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES	LISTE DES SPECIALITES	NOMBRE DE SPECIALISTES
. Education physique	309,1	. Atelier général	97,5	. Rééducation physique	34,0
. Arts plastiques dessin	117,3	. Menuiserie	87,0	. Orthopédagogie	28,0
. Matières diverses (non spécifiées)	57,0	. Mécanique de l'automobile, service de l'automobile	59,5	. Activités dirigées, activités socio-culturelles	9,0
. Français	52,3	. Couture, tricot	52,5	. Education d'accès, Education de groupe, Education individuelle	7,0
. Anglais	63,5	. Soudure	38,0	. Education psycho-sociale	7,0
. Musique, rythme, expression corporelle	60,0	. Art culinaire	30,1	. Chef de groupe, principal	5,0
. Catéchèse	26,3	. Cuisine, service de table	29,1	. Mesure, évaluation	4,5
. Mathématiques	18,3	. Atelier féminin, spécialité féminine	25,2	. Orthophonie	3,0
. Bibliothèque	13,0	. Enseignement ménager, sciences familiales	24,6	. Orientation	2,0
. Histoire, géographie	6,0	. Atelier général: bois	20,0	. Physiothérapie	2,0
. Manipulation	6,1	. Atelier de travail: métal	19,5	. Psycho-éducation	2,0
. Ecologie, zoologie	6,0	. Artisanat, cuir	19,5	. Rééducation de langage	2,0
. Sciences humaines	4,0	. Lecture de plans	11,5	. Stages industriels	2,0
. Sciences	3,5	. Tôlerie, débosselage	9,5	. Information	1,5
. Formation de la personne	3,0	. Electricité	9,0	. Animation	1,0
. Lecture de rapports, méthode d'observation, "reading"	2,0	. Dessin industriel ou technique	8,5	. Ergothérapie	1,0
. "Art"	1,5	. Reliure, imprimerie	8,0	. Psychologie	1,0
		. Rembourrage	8,0		
		. Maçonnerie	6,0		
		. Peinture	5,5		
		. Entretien d'immeubles, conciergerie	5,0		
		. Hydrothermie	4,0		
		. Maintenance, mécanique d'entretien	4,0		
		. "Technical Vocation"	3,0		
		. Epicerie	2,0		
		. Auxiliaire commercial	1,5		
		. Agriculture	1,0		
		. Buanderie	1,0		
		. Pâtisserie	1,0		
		. Photographie	1,0		
	Total: 703,0		Total: 592,0		Total: 112,0

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Comité provincial de l'enfance inadaptée, Personnel enseignant (titulaires et spécialistes) en 1973-1974, août 1974.

ANNEXE 3.19

LES CLAUSES NORMATIVES DE L'ENTENTE PROVINCIALE RELATIVES AUX SERVICES EDUCATIFS DISPENSES AUX ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

RECOMMANDATIONS

Le Comité provincial de l'enfance inadaptée
(annexe X du Décret)

Thérèse Baron

Thérèse Baron
Présidente du Comité

75 - 10 - 15

1.0 PRINCIPES

1.1 L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a droit à une éducation appropriée[1] dans le milieu le plus normal possible. Cette normalisation exige que le milieu scolaire se préoccupe en tout temps de prévention et de dépistage à l'égard de tous les enfants.

1.2 Il a droit à une éducation précoce lorsque ses difficultés ou ses carences peuvent compromettre ou retarder son développement.

1.3 L'enfant en difficulté, qu'il fréquente la classe régulière, la classe spéciale ou l'école spéciale, a droit comme l'enfant normal à toutes les ressources disponibles en vue d'une éducation optimale.

1.4 Pour les enseignements spéciaux, l'enfant en difficulté a droit à des mesures spéciales.

1.5 L'éducation optimale des enfants en difficulté demande un personnel diversifié et suppose un travail d'équipe.

1.6 Dans l'organisation et le développement des services d'éducation, l'intérêt de l'enfant doit primer sur toute considération, qu'elle soit économique, administrative ou autre.

---

[1] Par éducation appropriée, nous entendons une "formule enrichie d'éducation générale, visant à améliorer la vie de ceux qui souffrent de handicaps divers, enrichie en ce sens qu'elle fait appel à des méthodes pédagogiques modernes et à du matériel technique pour remédier à certains types de déficiences. Faute d'interventions de ce genre, beaucoup de déficients risquent de rester dans une certaine mesure inadaptés et handicapés sur le plan social et de ne jamais parvenir au plein développement de leurs capacités". (Unesco, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation* (Paris, Unesco, 1973), p. 13)

2.0 APPLICATIONS GENERALES

2.1 L'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est dispensée par un personnel diversifié assumant des fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de support. Le personnel diversifié est ainsi composé:

2.1.1 personnel d'éducation, de rééducation et de réadaptation:

. enseignant régulier (titulaire et spécialiste) enseignant spécialisé en enfance inadaptée, psychoéducateur, éducateur spécialisé;

2.1.3 personnel de support:

. moniteur et aide non-spécialisé, notamment pour l'organisation de services aux handicapés physiques et sensoriels, aux déficients mentaux moyens...

2.2 Quand pour le développement optimal de l'enfant, des ressources spécialisées sont affectées à l'éducation physique, à l'enseignement des arts plastiques, de la musique, de la langue seconde, à la formation professionnelle..., ces ressources doivent être au service de tous les enfants y compris les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.3 L'enfant en difficulté a besoin également de spécialistes de la rééducation et de la réadaptation. Le personnel éducatif requis est appelé à poser une variété d'actes qui sont très spécialisés, spécialisés ou non-spécialisés. Certains s'adressent directement à l'enfant, d'autres à l'enseignant, à l'école ou à la famille.

Le travail d'équipe est essentiel et l'organisation pédagogique s'inspire du concept pyramidal: dans ce modèle, l'enseignant est le pivot de l'organisation pédagogique pour le bien de l'enfant.

2.4 Afin de favoriser l'intégration des enfants en difficulté dans la classe régulière ou le groupe régulier, le nombre maximum d'élèves par classe régulière ou groupe régulier qui reçoit de tels enfants doit être sensiblement diminué; tout enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage susceptible d'être intégré en classe régulière pendant l'année scolaire devrait, dès le début de septembre, être considéré par anticipation comme un élève de cette classe. Ces mesures permettront à l'enfant intégré de recevoir toute l'attention nécessaire et des service de qualité. La classe régulière ou le groupe régulier qui accueille l'enfant en difficulté ne doit pas être laissé à lui-même, mais soutenu dans son effort d'intégration. De plus, des ressources spécialisées doivent être accessibles à l'enseignant qui accueille ainsi un ou des enfants en difficulté dans sa classe ou son groupe régulier.

2.5 L'utilisation pour la détermination de ressources humaines d'un rapport maître/élèves, ou d'une formule équivalente basée sur des groupes maxima d'élèves, ne présume nullement des modes d'organisation au niveau de l'école. L'application d'un tel rapport se prête tout autant à l'organisation de classes ou de groupes spéciaux pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qu'à l'organisation de services spéciaux pour accompagner de tels enfants intégrés dans la classe régulière.

3.0 APPLICATIONS PARTICULIERES

3.1 Enseignement préscolaire

3.1.1 Afin de permettre à l'enfant d'actualiser le plus rapidement possible son potentiel, nous recommandons l'éducation précoce pour certaines clientèles. Cette éducation débute aussitôt que l'acte pédagogique est requis pour suppléer aux déficiences ou aux carences de l'enfant et hâter ainsi l'insertion de ce dernier dans le milieu le plus normal possible sans retard pédagogique.

3.1.2 Nous favorisons l'éducation préscolaire (l'éducation à la petite enfance) pour les catégories suivantes:

déficiences sensorielles : sourds et demi-sourds, aveugles et demi-voyants;

déviations physiques : déficients physiques, infirmes moteurs cérébraux (légers, moyens et graves), épileptiques non-contrôlés;

déviation intellectuelle : débiles mentaux moyens;

troubles du langage avec assises physiologiques, anatomiques ou socio-culturelles;

difficulté d'adaptation psychologique ou socio-affective;

déviations multiples.

3.1.3 Pour les pré-maternelles et maternelles accueillant les catégories sus-mentionnées, nous recommandons que le nombre maximum d'enfants en difficulté soit de 8 par groupe ou par classe et que le personnel éducatif soit fourni par l'application d'un rapport maître/élèves de 1/6. S'y ajoute, à temps plein, un aide qualifié par groupe ou par classe.

N.B. Si l'aide qualifié ne peut être accordé, le rapport maître/élèves sera abaissé à 1/4 avec un maximum de 6 élèves par groupe ou par classe.

Dans ce cas, il faudra élargir la définition de l'enseignant pour permettre de couvrir l'engagement d'un personnel professionnel diversifié de rééducation et de réadaptation.

3.1.4 Le personnel éducatif assure l'éducation, la rééducation et la réadaptation.

3.1.5 Les nombres d'enseignants obtenus par l'application du rapport 1/6 sont calculés sur la base de chaque difficulté identifiée séparément.

S'il y a fraction dans la détermination du nombre de groupes ou de classes et que cette fraction est inférieure à ½, on n'en tient pas compte. Si la fraction est égale ou supérieure à ½, on complète la fraction à l'unité.

3.1.6 Si des ressources particulières sont affectées à la clientèle régulière sous forme de spécialistes pour arts plastiques, l'éducation physique, etc., à titre d'exemple, par l'utilisation d'un indice de pondération appliqué au nombre d'instituteurs obtenus par le moyen de divers rapports maître/élèves, l'enfant en difficulté a droit aux mêmes ressources.

3.1.7 L'horaire scolaire peut être d'une journée complète dépendant des besoins et de la capacité de l'enfant.

3.1.8 Pour des clientèles nécessitant des mesures particulières qui s'écartent des critères établis par l'entente, les commissions scolaires doivent pouvoir présenter au ministère de l'Education des projets spéciaux. Ces projets sont référés au Comité provincial de l'enfance inadaptée (annexe X) pour étude et recommandation en ce qui concerne l'application des clauses normatives.

3.2 Enseignement élémentaire

3.2.1 L'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doit pouvoir se développer au maximum dans le milieu le plus normal possible. Pour favoriser l'application de ce principe, nous recommandons d'intégrer dans la classe régulière les enfants présentant des difficultés mineures ou même graves au niveau des apprentissages ou des déficiences au niveau des prérequis. Alors la commission peut appliquer l'une ou l'autre des deux formules suivantes:

3.2.1.1 La Commission engage, selon ses besoins et jusqu'à concurrence de 1 par 300 élèves de niveau élémentaire, des instituteurs spécialisés en enfance inadaptée, aptes par leur qualification ou leur expérience à assurer la rééducation. Cette norme doit permettre de fournir une aide professionnelle: l'enseignant spécialisé travaille dans la classe ou dans un groupe approprié, avec l'enseignant et avec l'enfant en difficulté.

3.2.1.2 La Commission utilise la technique du dénombrement flottant pour assurer à ces enfants déjà identifiés les services spéciaux prévus pour cette catégorie, le rapport maître/élèves étant de 1/12.

3.2.2 Si l'enfant en difficulté d'apprentissage ne peut être intégré dans la classe régulière, nous recommandons que le nombre maximum d'élèves soit de 16 par groupe ou par classe d'attente et classe de récupération, s'il s'agit de troubles graves d'apprentissage. Le rapport maître/élèves est de 1/12.

3.2.3 Nous recommandons pour l'enfant identifié comme débile mental léger un maximum de 16 enfants par groupe ou par classe et un rapport maître/élèves de 1/12.

3.2.4 Pour les catégories suivantes:

déficiences sensorielles : sourds et demi-sourds, aveugles et demi-voyants;

déviations physiques : déficients physiques, infirmes moteurs, infirmes moteurs cérébraux (légers, moyens et graves), épileptiques non-contrôlés;

déviation intellectuelle : débiles mentaux moyens;

difficultés d'adaptation psychologique ou socio-affective;

déviations multiples;

Nous recommandons un rapport maître/élèves de 1/6, plus un aide qualifié, à plein temps, par 2 groupes ou 2 classes. Le nombre maximum d'élèves par groupe ou par classe devrait être de 8. Si l'aide qualifié n'est pas assuré, il faut absolument donner d'autres ressources.

3.2.5 Les nombres d'enseignants obtenus par l'application du rapport 1/6 ou 1/12 sont calculés sur la base de chaque difficulté identifiée séparément.

S'il y a fraction dans la détermination du nombre de groupes ou de classes et que cette fraction est inférieure à ½, on n'en tient pas compte. Si la fraction est égale ou supérieure à ½, on complète la fraction à l'unité. De même, s'il y a fraction dans la détermination du nombre d'instituteurs et que cette fraction est inférieure à ½, on n'en tient pas compte. Si la fraction est égale ou supérieure à ½, on complète la fraction à l'unité.

3.2.6 Si des ressources particulières sont affectées à la clientèle régulière sous forme de spécialistes pour les arts plastiques, l'éducation physique, etc., à titre d'exemple, par l'utilisation d'un indice de pondération appliqué au nombre d'instituteurs par le moyen de divers rapports maître/élèves, l'enfant en difficulté a droit aux mêmes ressources.

3.2.7 Le Comité recommande fortement que pour l'organisation des classes et des groupes du niveau élémentaire la technique du dénombrement flottant soit utilisée, afin de favoriser l'intégration dans des groupes réguliers des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, tout en leur assurant les ressources spéciales requises pour leur éducation optimale.

3.2.8 Pour des clientèles nécessitant des mesures particulières qui s'écartent des critères établis par l'entente, les commissions scolaires doivent pouvoir présenter au ministère de l'Education des projets spéciaux. Ces projets sont référés au Comité provincial de l'enfance inadaptée (annexe X) pour étude et recommandation en ce qui concerne l'application des clauses normatives.

3.3 Enseignement secondaire

3.3.1 Comme à l'élémentaire, l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de niveau secondaire a droit à une éducation optimale dans le milieu le plus normal possible, ce qui suppose des ressources appropriées. En effet, les difficultés identifiées à l'élémentaire ont leur impact au niveau secondaire et peuvent même devenir permanentes, dans certains cas. De plus, à la formation générale s'ajoute la formation professionnelle.

3.3.2 Les rapports maître/élèves et les maxima prévus à l'élémentaire, pour les diverses catégories de difficultés doivent s'appliquer au niveau secondaire avec les modifications qu'entraîne le régime pédagogique du niveau secondaire. Ainsi, pour la formation professionnelle, le nombre maximum d'élèves par groupe doit être pondéré et, en pratique, ramené au 2/3 du maximum prévu à l'élémentaire pour la même difficulté. Un aide qualifié par 2 groupes ou 2 classes doit être prévu à plein temps pour les catégories de difficultés visées par le rapport maître/élèves 1/6.

3.3.3 Si on utilise un autre mode de calcul que le rapport maître/élèves pour la détermination des effectifs, comme par exemple le nombre et la composition des groupes (enseignement général, type A et enseignement professionnel, type B), il faut respecter les règles de base énoncées à l'article 3.3.2. On devra respecter dans cette combinaison les rapports maître/élèves 1/12 et 1/6, de même que les maxima déjà prévus à l'élémentaire.

3.3.4 Ces calculs s'établissent pour chaque difficulté identifiée séparément, en tenant compte des programmes de formation générale et de formation professionnelle.

S'il y a fraction dans la détermination du nombre de groupes ou de classes et que cette fraction est inférieure à ½, on n'en tient pas compte. Si la fraction est égale ou supérieure à ½, on complète la fraction à l'unité.

3.3.5 L'enfant en difficulté a droit à toutes les ressources spécialisées du secondaire.

3.3.6 Le Comité recommande fortement que dans l'organisation des classes et des groupes de niveau secondaire on utilise les ressources humaines spécialement allouées aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de façon à favoriser l'intégration de ces derniers dans le plus grand nombre possible de groupes réguliers, tout en leur assurant l'accès à toutes les ressources spéciales requises pour leur éducation optimale. On pourrait ainsi appliquer, selon des modalités propres au régime pédagogique du secondaire, la technique du dénombrement flottant.

3.3.7 Pour des clientèles nécessitant des mesures particulières qui s'écartent des critères établis par l'entente, les commissions scolaires doivent pouvoir présenter au ministère de l'Education des projets spéciaux. Ces projets sont référés au Comité provincial de l'enfance inadaptée (annexe X) pour étude et recommandation en ce qui concerne l'application des clauses normatives.

3.4 Divers

3.4.1 Charge de travail de l'enseignant

La charge de travail de l'enseignant affecté à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux niveaux préscolaire, élémentaire ou secondaire ne sera pas supérieure à celle de l'enseignant affecté à l'enfance régulière du même niveau. Ainsi, advenant que la charge de travail se traduise par un nombre maximum de minutes/semaine pour l'enseignant du régulier, le même maximum s'applique.

3.4.2 Chef de groupe

Nous recommandons un chef de groupe libéré à 25% par 8 professeurs. Si le nombre de professeurs est inférieur à 8, le pourcentage de libération est réduit proportionnellement.

3.4.3 Suppléance

Des montants sont alloués chaque année pour payer la suppléance du personnel enseignant.

Il est prouvé que dans le secteur de l'enfance inadaptée l'absence des enseignants constitue un handicap majeur.

Les suppléants qui remplacent les maîtres en enfance inadaptée n'ont généralement ni expérience, ni qualification, ce qui cause préjudice aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en ralentissant le processus d'adaptation ou de réadaptation.

Il importe d'ajouter au nombre d'instituteurs régulièrement prévu pour cette clientèle un nombre supplémentaire d'instituteurs spécialisés à titre de suppléants (environ 5%). Lorsqu'ils ne sont pas requis par la suppléance, ils pourraient être affectés à d'autres tâches pédagogiques.

3.4.4 Surplus de personnel enseignant

Nous recommandons que le surplus soit calculé par secteur.

Exemple: secteur maternelle, secteur élémentaire, secteur enfance inadaptée, secteur enseignement professionnel.

Lorsqu'il y a intégration d'enfants en difficulté au secteur régulier et lorsque cette intégration entraîne un surplus d'enseignants spécialisés, ce surplus de personnel devra être utilisé pour les mesures spéciales à cette clientèle ou aux autres clientèles de la classe régulière.

3.4.5 Perfectionnement

Nous recommandons qu'un plan de perfectionnement particulier soit offert aux instituteurs du secteur enfance inadaptée pour pallier aux carences chroniques et pour mieux utiliser les surplus d'instituteurs.

3.4.6 Personnel diversifié

Il faudrait préciser les fonctions du personnel diversifié au service des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

NOTE

Ce rapport a été adopté à l'unanimité par les membres du COPEX, monsieur Clément Thibert tenant cependant à exprimer sa dissidence sur une partie des articles 3.2.1.1 et 3.3.6 dans les termes suivants:

3.2.1.1 la Commission doit engager des instituteurs spécialisés en rééducation. Il faut insister sur la nécessité d'une concentration en rééducation dans la formation de l'instituteur spécialisé auquel on confie des fonctions de rééducation, si l'on veut assurer la qualité minimale des services;

3.3.6 la dernière phrase de l'article est inutile. La technique du dénombrement flottant n'a pas de congruence au régime pédagogique du secondaire puisque déjà il est possible de réserver des périodes pour la rééducation.

Thérèse L Roux

ANNEXE X

En ce qui concerne l'annexe X, le Comité provincial de l'enfance inadaptée recommande:

1o qu'une telle annexe figure de nouveau dans la prochaine Entente;

2o que les définitions de clientèles soient révisées en tenant compte de l'orientation générale du rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée;

3o que le Comité provincial de l'enfance inadaptée soit maintenu avec un mandat similaire et qu'il siège dans les soixante (60) jours de la signature de l'Entente;

4o que pour des clientèles nécessitant des mesures particulières qui s'écartent des critères établis par l'Entente, les commissions scolaires puissent présenter au ministère de l'Education des projets spéciaux qui seraient référés au Comité provincial de l'enfance inadaptée (annexe X) pour étude et recommandation en ce qui concerne l'application des clauses normatives.

ANNEXE 3.20

TABLEAU 3.14

SYNTHESE DES COMPARAISONS ENTRE LE NOMBRE DE TITULAIRES SPECIALISES ET NON-SPECIALISES PAR CATEGORIES D'ENFANTS INADAPTES ET PAR REGIONS ADMINISTRATIVES DANS LE SECTEUR PUBLIC EN 1971-72[a]

Catégories de classes		Régions administratives													
		1	2	3	4	5	6a	6b	6c	7	8	9	10	Tot.	%
D'attente	Spéc.[b]	0	4	4	0	1	5	7	9	0	0	0	2	32	1
	N.-Spéc.	4	16	9	9	3	20	13	47	7	9	1	23	161	5
De récupération	Spéc.	10	25	40	7	22	42	31	18	1	4	1	23	224	6
	N.-Spéc.	38	61	71	44	20	81	74	64	19	44	16	110	662	18
Déficients mentaux légers	Spéc.	29	77	111	94	29	116	94	121	23	5	8	12	719	20
	N.-Spéc.	72	39	101	25	7	113	66	181	42	28	23	33	730	20
Handicapés physiques	Spéc.	0	0	1	0	0	0	3	15	0	0	0	0	19	1
	N.-Spéc.	0	0	0	1	0	1	0	37	4	0	1	0	44	1
Perturbés affectifs légers	Spéc.	6	0	17	0	2	2	12	2	0	0	0	1	42	1
	N.-Spéc.	1	0	14	0	1	12	7	1	2	0	0	4	42	1
Déficients mentaux moyens	Spéc.	13	20	36	28	1	41	47	34	9	2	1	1	233	7
	N.-Spéc.	27	12	26	8	0	29	20	21	20	4	3	13	183	5
Infirmes moteurs cérébraux	Spéc.	0	5	0	4	0	3	3	0	0	0	0	1	16	0
	N.-Spéc.	0	6	0	3	0	1	3	0	0	0	0	4	17	1
Déficients visuels	Spéc.	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	5	0
	N.-Spéc.	0	0	6	0	0	0	1	2	0	0	0	0	9	0
Déficients auditifs	Spéc.	0	1	5	0	0	2	2	3	0	0	0	0	13	0
	N.-Spéc.	0	1	0	0	0	0	3	10	0	0	1	1	16	0
Perturbés affectifs graves	Spéc.	7	12	22	15	1	31	22	11	4	1	0	5	131	4
	N.-Spéc.	27	11	40	12	0	40	29	13	6	6	5	11	200	6
Troubles graves d'apprentissage	Spéc.	0	0	16	0	0	0	11	0	0	0	1	2	30	1
	N.-Spéc.	0	0	3	0	0	0	7	1	0	0	1	5	17	1
Déviations multiples	Spéc.	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0
	N.-Spéc.	0	0	8	0	0	0	0	0	0	3	0	0	11	0
Sourds	Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0
	N.-Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	27	0	0	0	0	27	1
Groupes flottants	Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	7	0
	N.-Spéc.	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	12	0
TOTAL		234	290	540	250	87	540	457	641	137	106	62	251	3595	100
%		6	8	15	7	2	15	13	18	4	3	2	7	100	

---

[a] Nicole Ranger-Durocher, Compilation statistique relative aux qualifications des titulaires du secteur de l'enfance inadaptée pour l'année 1971-72 (Partie des travaux de recherches effectués dans le cadre des grades supérieurs en éducation, de l'Université de Montréal, sous la direction de monsieur Antonio LeSieur; Montréal, novembre 1973), p. 61, tabl. 51.

[b] Spéc.: Spécialisé i.e. détenteur d'un brevet ou d'un diplôme spécialisé.

N.-spéc.: Non-spécialisé.

CHAPITRE 4

L'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

CHAPITRE 4

L'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

INTRODUCTION

4.1 Le champ d'intervention des services parapédagogiques

4.2 Les services parapédagogiques relevant du ministère de l'Education

4.3 Les services parapédagogiques relevant du ministère des Affaires sociales

4.4 Les services relatifs à la mise au travail et à l'insertion sociale de la personne handicapée

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

ANNEXES AU CHAPITRE 4

INTRODUCTION

Qu'il s'agisse d'enfants sans problème ou d'enfants en difficulté, c'est de l'enseignant que dépend d'abord, dans l'école, la qualité de l'éducation. D'autres professionnels peuvent cependant concourir à l'efficacité de l'intervention éducative.

Dans le cadre des services personnels aux élèves ou des services aux étudiants, les commissions scolaires mettent à la disposition de l'ensemble de leur clientèle des services de consultation personnelle et d'animation. Pour sa part, le ministère des Affaires sociales fournit le personnel des services de santé et des services sociaux. Ces ressources sont-elles suffisamment nombreuses et diversifiées pour répondre aux besoins généraux de la clientèle des écoles publiques et aux besoins spécifiques de l'enfance en difficulté?

Pour en juger objectivement, il fallait d'abord identifier les principales interventions auprès de l'enfant, pour ensuite examiner les intentions des ministères et la traduction de ces intentions dans les faits. Ce sera l'objet du quatrième chapitre de ce rapport.

SECTION 4.1

LE CHAMP D'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

4.1.1 LES OBJECTIFS COMMUNS DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES ET DES SERVICES PEDAGOGIQUES

En milieu scolaire, les services parapédagogiques doivent, comme leur nom l'indique, contribuer à l'éducation des enfants et, par le fait même, s'associer étroitement aux services pédagogiques pour développer au maximum les capacités d'adaptation et d'apprentissage de l'enfant, malgré les difficultés ou les handicaps qui l'affligent.

Pour une action efficace et concertée auprès de l'enfant, il importe de réconcilier, à l'intérieur d'un système de services intégrés, l'action des services pédagogiques et des services parapédagogiques et, à cette fin, de concilier au moyen d'objectifs communs, l'orientation éducative des uns et des autres. A noter que, pour permettre la cohérence et l'efficience des services pour favoriser la meilleure utilisation possible des ressources disponibles et, somme toute, pour veiller au meilleur bénéfice de l'enfant, un objectif commun ne doit jamais faire l'objet d'une appropriation exclusive soit des services pédagogiques, soit des services parapédagogiques, en raison du danger de compartimentation des services qui pourraient en résulter et qu'il faudrait éviter en tout temps et en toute circonstance.

La définition des objectifs communs doit plutôt faciliter le suivi d'une orientation commune; cependant, une telle définition n'exclut pas que des différences de degré puissent se présenter dans l'identification et le partage des responsabilités qui appartiendraient soit aux services pédagogiques, soit aux services parapédagogiques, soit aux deux à l'occasion de l'intervention concrète auprès de l'enfant. Un dialogue ouvert et constant entre les responsables desdits services peut permettre l'atteinte des objectifs communs dans le respect des responsabilités qui incomberaient aux services concernés par le bien-être de l'enfant en situation d'adaptation et d'apprentissage.

4.1.2 LES DIVERS ASPECTS DE L'INTERVENTION

Les objectifs des services pédagogiques et parapédagogiques touchent aux aspects suivants de l'intervention: la prévention, le dépistage, l'évaluation; l'intervention sous forme d'éducation, de rééducation ou de réadaptation; la réévaluation et la relance; et enfin l'intégration sociale et la mise au travail. Ces divers objectifs ou aspects de l'intervention se présentent normalement dans un ordre successif et graduel.

En premier lieu, des mécanismes et des attitudes de prévention doivent empêcher l'apparition ou l'aggravation des difficultés ou handicaps individuels de l'enfant. A cette fin, des services d'intervention précoce doivent atteindre l'enfant le plus tôt possible, afin de prévenir, de diminuer ou d'éliminer un handicap ou une difficulté qui compromettrait son développement et sa scolarisation. Ces services doivent rejoindre le milieu familial ou social de l'enfant, surtout lorsque le milieu est lui-même un ferment, une source de difficultés. D'autre part, la prévention s'excerce au sein même de la classe régulière pendant toute la durée de la scolarisation, afin de répondre aux besoins individuels des enfants dans une perspective de progrès continu et, par le fait même, d'éviter la manifestation d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Un dépistage précoce, par clientèles cibles,doit également permettre d'identifier les difficultés d'adaptation et d'apprentissage qui peuvent surgir et se développer dans la classe régulière, compte tenu des exigences de l'école et des conditions dans lesquelles l'enfant évolue.

L'évaluation doit suivre immédiatement le dépistage et permettre d'examiner les diverses manifestations inhérentes ou associées au problème d'adaptation ou d'apprentissage que l'enfant semble éprouver. En premier lieu, les responsables des services pédagogiques doivent recueillir une information préliminaire sur l'enfant et sur son milieu (classe, école, famille, quartier...) pour cerner le problème et déterminer, au moyen d'une analyse provisoire et générale de la situation, jusqu'à quel point une difficulté manifestée par l'enfant peut entraver son développement sur le plan pédagogique et justifier le recours à une évaluation systématique et éventuellement à une intervention spécialisée. Concentrée strictement et formellement sur les aspects pédagogiques du problème, la première évaluation peut être suivie d'une évaluation essentiellement approfondie de la part des services pédagogiques ou para-pédagogiques selon les difficultés identifiées. Préalable à toute forme d'intervention spécialisée, cette deuxième évaluation doit être la plus complète possible. Elle ne doit pas se limiter à l'identification d'une difficulté, d'un handicap, mais démontrer, sous la forme d'un bilan, les forces vives de l'enfant et ses capacités personnelles de bénéficier des mesures éducatives ou rééducatives dans la situation scolaire la plus normale possible. A cette fin, elle doit faire ressortir des indications concrètes qui serviront à l'intervention subséquente et appropriée.

L'intervention appropriée aux besoins et aux difficultés de l'enfant peut se traduire sous la forme d'une éducation dans la classe régulière moyennant une assistance spécialisée à l'enseignant et, au besoin, à l'enfant lui-même. Cette intervention spécialisée peut également prendre la forme d'une rééducation ou d'une réadaptation dont l'enfant peut bénéficier à l'intérieur de la classe régulière, d'une classe-ressource, d'une classe spéciale ou, lorsque la nature des problèmes l'exige, au sein d'une école spéciale. Parfois, la réadaptation nécessite un traitement médical ou psychique sous la responsabilité de la famille; ce traitement s'ajoute alors à l'éventail des mesures d'intervention spécialisée que l'école peut mettre à la disposition de l'enfant.

Plus l'intervention spécialisée porte fruit chez l'enfant, plus ce dernier doit revenir vers la situation la plus normale possible dans le milieu scolaire. A cette fin, la réévaluation et la relance s'imposent comme des moyens essentiels de contrôle et de réorientation. En effet, ces deux éléments d'intervention doivent permettre de vérifier si les objectifs visés par l'intervention spécialisée ont été atteints et si l'enfant est parvenu au degré souhaité d'adaptation et d'apprentissage. Leur rôle consiste essentiellement à révéler l'efficacité d'une intervention spécialisée, à justifier une nouvelle forme d'intervention moins intensive et à orienter l'enfant vers la situation la plus normale possible, en maintenant si nécessaire le suivi approprié.

L'intégration sociale et la mise au travail de l'enfant représentent l'avenue la plus souhaitable pour l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Afin de lui procurer le moyen de parvenir à une adaptation sociale convenable, il faut développer chez lui des habitudes et des comportements compatibles avec les usages courants et privilégier en sa faveur un maintien avec ses parents et avec ses pairs, dans le milieu le plus normal possible, c'est-à-dire l'école, la famille, le quartier et la société. L'intégration de l'enfant à la société sera facilitée s'il lui est possible de participer aux loisirs et aux activités récréatives du milieu, de se préparer adéquatement à l'exercice d'un travail sain et profitable, d'obtenir subséquemment un emploi valorisant et adapté à sa condition et de bénéficier, le cas échéant, de l'assistance et de la protection de l'Etat contre toute forme d'exploitation.

4.1 LE CHAMP D'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

RECOMMANDATION

43. QUE, POUR REPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES EN MILIEU SCOLAIRE S'ASSOCIENT AUX SERVICES PEDAGOGIQUES POUR ASSUMER, D'UNE FACON COHERENTE ET CONCETTEE, DES FONCTIONS DE PREVENTION, DE DEPISTAGE, D'EVALUATION ET D'ORIENTATION, D'INTERVENTION SOUS FORME D'EDUCATION, DE REEDUCATION ET DE READAPTATION, DE REEVALUATION ET DE RELANCE ET ENFIN, D'INTEGRATION SOCIALE ET DE MISE AU TRAVAIL.

SECTION 4.2

LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DE L'EDUCATION

4.2.1 ETAT DE LA SITUATION DES SERVICES ET DES RESSOURCES POUR L'ENSEMBLE DE LA CLIENTELE SCOLAIRE DU SECTEUR PUBLIC EN 1973-74[1]

Dans le secteur public, les services parapédagogiques sont assumés par les services aux étudiants, au niveau des commissions régionales, et par les services personnels aux élèves, au niveau des commissions scolaires locales et des commissions scolaires nouvelles créées par la Loi 27.[2]

4.2.1.1 Les services

Dans le but de répondre aux besoins de la population scolaire, les services aux étudiants ont connu une croissance à ce point rapide qu'en 1973-74, les cinquante-cinq (55) commissions régionales existantes en étaient pourvues. Cependant, les services personnels aux élèves n'avaient alors atteint que soixante-neuf (69) commissions scolaires locales sur un total possible de deux cent trois (203).

---

[1] La description actuelle des services et des ressources faisant partie des services aux étudiants et des services personnels aux élèves est inspirée d'un rapport du Service aux étudiants de la DGEES (Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire), en date de septembre 1974. Le Comité n'a pas obtenu les données nécessaires pour illustrer la situation réelle en 1974-75 et en 1975-76. Consulter, en annexe, le Tableau 4.1: "Situation globale des services aux étudiants en 1973-74."

[2] Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires (Loi 27, sanctionnée le 10 juillet 1971).

Même si les statistiques indiquent que seulement soixante-neuf (69) commissions scolaires locales s'étaient dotées en 1973-74 de services structurés, cela ne signifie pas que les autres commissions ne dispensaient aucun service dans ce champ. En fait, la majorité des commissions scolaires avaient à leur emploi au moins un professionnel consultant, psychologue ou autre, au service de leur clientèle. Cependant, les professionnels travaillaient de façon isolée et l'on pouvait difficilement parler de "services personnels aux élèves".

Dans le but de pallier à un tel état de fait, les responsables du Ministère se sont donné pour objectif de favoriser l'organisation, à partir de 1974-75, d'un service personnel aux élèves par commission scolaire ou par ensemble de commissions scolaires locales desservant 6 000 élèves et plus.

Une analyse de la situation organisationnelle des services personnels aux élèves a été effectuée en 1975-76. Il en ressort principalement que les commissions scolaires locales ont de plus en plus tendance à organiser de façon autonome leurs services personnels aux élèves, même si elles n'atteignent pas le seuil de 6 000 à 7 000 élèves. On prévoit pour 1976-77 un nouveau guide d'organisation des services personnels aux élèves.

4.2.1.2 Les objectifs des services

Pour l'ensemble de la clientèle scolaire du secteur public, les professionnels des services aux étudiants ou des services personnels aux élèves ont un rôle de consultation et d'animation. Chacune de ces sphères d'activités vise à répondre à des objectifs spécifiques. C'est ainsi que les services de consultation personnelle ont pour objectifs de diagnostiquer les besoins individuels et collectifs d'adaptation personnelle des élèves et de développer des programmes d'intervention réaliste pour répondre à ces besoins; et que les services d'animation de la vie étudiante ont pour objectifs de développer un sentiment d'appartenance et de solidarité chez tous les membres de la communauté scolaire, et d'introduire, au programme institutionnel des écoles, des manifestations sociales, culturelles et sportives susceptibles de favoriser un environnement chaleureux et dynamique.

4.2.1.3 Les activités prioritaires, les structures de participation et les projets

Les activités prioritaires pour 1974-75

En matière d'organisation, les services aux étudiants et les services personnels aux élèves ont opté, en priorité, pour une concentration des énergies sur l'application des articles relatifs à la vie étudiante contenus dans le Règlement no 7 du ministère de l'Education, sur le budget des Services aux étudiants et sur la communication dans le réseau.

En matière de consultation personnelle, les préoccupations principales concernaient le fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire, le dossier personnel des élèves et la banque d'information scolaire et professionnelle.

Sur le plan de la vie étudiante, l'effort devait porter sur la création d'un environnement scolaire dynamique, sur le perfectionnement en animation et sur l'encadrement des élèves.

Les structures de participation

Sous l'instigation de l'unité des Services aux étudiants au sein du ministère de l'Education, les services aux étudiants des commissions scolaires ont établi une structure de communication et de participation sur le plan régional et sur le plan provincial. Dès 1973-74, on comptait pour le niveau secondaire onze (11) comités régionaux de la vie étudiante (CRVE) et trois (3) comités consultatifs provinciaux.

Le réseau est encore peu développé à l'élémentaire. Quelques comités régionaux ont commencé à fonctionner avec l'opération inventaire de la situation actuelle des services personnels aux élèves en 1975-76. Un comité consultatif d'organisation des services personnels aux élèves a été formé en 1975-76. La structuration d'un réseau complet à l'élémentaire figure parmi les objectifs de développement des services personnels aux élèves pour 1976-77.

Les projets

De concert avec le ministère de l'Education, les services aux étudiants ont projeté de créer graduellement, à compter de 1974-75, un comité local de vie étudiante et une équipe multidisciplinaire par école polyvalente.

4.2.1.4 Les ressources

En vertu de la politique administrative et salariale, les services personnels aux élèves et les services aux étudiants peuvent se doter d'un personnel diversifié comprenant soit du personnel de cadre, soit du personnel professionnel non-enseignant, soit du personnel de soutien. A titre indicatif, nous donnons, en annexe, une liste non-exhaustive du personnel reconnu par la Politique administrative et salariale et susceptible de travailler dans le cadre des services parapédagogiques en milieu scolaire.[3]

Pour assumer les fonctions relatives à la consultation personnelle et à l'animation de la vie étudiante, les services parapédagogiques des commissions scolaires disposaient en 1973-74 d'effectifs estimés à près de 3 043 personnes, incluant des effectifs en provenance du ministère des Affaires sociales, et réparties de la façon indiquée au Tableau 4.3.

---

[3] Consulter, en annexe, le Tableau 4.2 : "Liste partielle des personnels reconnus par la Politique administrative et salariale du ministère de l'Education en 1973-74".

Il faut remarquer qu'en matière de services de santé et de services sociaux, la situation des effectifs en 1973-74 était tout à fait exceptionnelle et, en réalité, sujette à des modifications sérieuses au cours des années subséquentes. En effet, c'est en 1973-74 que se complétait, dans le secteur public de l'Education, une opération graduelle de prise en charge des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire par les organismes concernés du réseau des Affaires sociales.

Les commissions scolaires ne sont donc plus autorisées à effectuer des dépenses pour certaines catégories de personnel.

> "Le personnel professionnel et technique du service social (travailleurs sociaux..., conseillers sociaux...,) et le personnel professionnel et technique du service de santé et des cliniques (médecins, dentistes, infirmières) sont mis à la disposition des commissions par le ministère des Affaires sociales. Les commisions ne sont pas autorisées à effectuer des dépenses pour ces catégories de personnel".[4]

---

[4] Le ministère de l'Education a formulé cette remarque dans le texte des Règles budgétaires des commissions scolaires et des commissions régionales pour les années 1973-74, 1974-75 et 1975-76.

Il faut noter également que les statistiques disponibles pour 1973-74 n'ont pas permis d'établir le degré d'affectation de ces ressources parapédagogiques auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et que le Comité a dû renoncer à procéder lui-même à une telle vérification.

Cependant, un inventaire de la situation actuelle des services personnels aux élèves à l'élémentaire, effectué en 1975-76, permet de dégager les grandes lignes suivantes: très peu de professionnels sont affectés exclusivement à la clientèle de l'enfance inadaptée; le pourcentage du temps accordé à l'enfance inadaptée varie beaucoup d'une commission scolaire à une autre, la majorité des professionnels consacrant entre 15% et 50% de leur temps à cette clientèle, la moyenne approximative se situant à 30%.[5]

---

[5] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service aux étudiants, Rapport (en préparation) sur l'analyse de la situation des services personnels aux élèves, 1975-76.

4.2.2 LES RESPONSABILITES ASSUMEES PAR LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES A L'EGARD DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

4.2.2.1 Les objectifs actuels

A la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, les responsables du Service de l'enfance inadaptée insistent depuis plusieurs années sur la nécessité que l'action des services parapédagogiques soit concentrée sur des activités de dépistage, d'évaluation, de sélection et de classement des enfants, ainsi que de relance des évaluations psychopédagogiques.

> "La classe "spéciale", quand elle est exigée par la condition même de l'enfant, ne doit pas devenir une classe "débarras" où échouent tous les élèves qu'on ne peut tolérer dans un enseignement régulier. Une évaluation systématique de la condition de l'enfant (pédagogique, psychologique, sociale et médicale) doit garantir l'orientation adoptée pour chaque cas. Dans ce but, une commission scolaire devra susciter et même mobiliser l'équipe de spécialistes nécessaires pour fin d'évaluation, de sélection et de classement.
>
> "Pour assurer un dépistage permanent des enfants inadaptés, pour procéder à une relance des évaluations psychopédagogiques et pour favoriser l'établissement d'une évaluation permanente des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, une commision

> scolaire peut établir et structurer les services d'orthopédagogie et de psychologie nécessaires. Toute demande relative à ces services doit être accompagnée d'une justification suffisante qui permette au service de l'enfance inadaptée de fonder sa recommandation".[6]

En fait, les institutions scolaires sont autorisées à offir des services aux enfants en difficulté à la condition que la règle de l'évaluation et de la relance soit respectée. Il est donc essentiel:

> "Que le dossier scolaire cumulatif soit complété par les évaluations et les relances pédagogiques et, selon le cas, médicales et sociales, afin de suivre l'évolution de chaque élève concerné par la présente. L'évaluation qui détermine la première orientation vers des services orthopédagogiques ne doit pas précéder de plus de neuf (9) mois la demande d'autorisation. L'évaluation doit être reprise périodiquement. Entre chaque évaluation, le délai limite ne doit pas être plus de deux (2) ans".[7]

---

[6] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Organisation des classes spéciales destinées aux enfants inadaptés, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-00-10, 1er décembre 1970, art. 12 et 13.

[7] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Demande d'autorisation annuelle pour organiser certains enseignements destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-02-08, 12 janvier 1973, art. 05-08.

4.2.2.2 Les fonctions actuelles des services pédagogiques.

Afin de vérifier si la condition de l'évaluation et de la relance est remplie, le ministère de l'Education exige, à l'égard de chaque catégorie d'inadaptation et de la part de toute commission scolaire concernée, une preuve d'évaluation psychologique sous la foi d'une signature provenant d'un professionnel autorisé et dûment qualifié; ce dernier est un psychologue qui relève habituellement des services personnels aux élèves ou des services aux étudiants. De plus, face à certaines catégories d'inadaptation, l'organisme scolaire doit fournir une attestation médicale. Enfin, le ministère réclame une attestation de supervision pour vérifier si les enseignements sont organisés dans le respect des normes et directives qui les régissent.

A l'heure actuelle, les services parapédagogiques remplissent surtout des fonctions de dépistage et de diagnostic des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, de telle sorte que malgré l'augmentation annuelle des effectifs de l'enfance en difficulté, les exigences administratives du ministère de l'Education en matière d'évaluation des enfants seraient généralement respectées, du moins si l'on s'en tient aux autorisations d'ouverture des classes et de financement des enseignements spéciaux que le ministère de l'Education émet annuellement à l'intention des commissions régionales et des commissions scolaires. Nombreuses sont les commissions scolaires qui organisent chaque année des programmes intensifs de dépistage et d'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, canalisant dans cette voie les énergies des professionnels. Toutefois des enseignants signalent que l'évaluation périodique n'est pas régulièrement effectuée pour tous les enfants en difficulté et que les résultats ne leur sont pas toujours communiqués. Des administrateurs signalent pour leur part la nécessité d'augmenter les ressources professionnelles pour effectuer toutes les évaluations requises.

Ces professionnels de l'évaluation, accaparés surtout par des fonctions de dépistage et de diagnostic, puis d'orientation et de classement des enfants en difficulté, en plus des responsabilités assumées également à l'égard des enfants du secteur régulier, ne peuvent que rarement participer directement à l'éducation et à la rééducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Une fois que les tâches de dépistage, d'évaluation, d'orientation et de classement sont effectuées, ces professionnels ont tendance à laisser les enseignants entrer seuls en action, au meilleur de leur initiative, de leur créativité et de leur compétence.

Depuis peu, certaines commissions scolaires ont tendance à engager en plus grand nombre des rééducateurs pour les utiliser dans une ou quelques écoles où ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants au sein d'une équipe-école. La préoccupation d'intervenir auprès de l'enfant, de concert avec l'enseignant, semble être présente avec une plus grande actualité, par exemple, chez le psychoéducateur, l'orthophoniste, qui, tous deux, cherchent à cerner les difficultés de l'enfant et à travailler en relation étroite avec lui pour les enrayer. Toutefois, une évolution se dessine chez des professionnels de la consultation qui commencent à se préoccuper plus d'intervention directe auprès de l'enfant. Souvent le conseiller d'orientation, loin de se contenter de la sensibilisation en groupe et de l'entrevue individuelle avec l'élève, s'associe plus étroitement avec l'enseignant pour mieux connaître l'élève, pour mieux apprécier ses intérêts, ses capacités et ses opportunités de réalisation personnelle et professionnelle et pour mieux le guider dans ses prises de décision. Même le psychologue scolaire,qui se limitait,dans la pratique, à rendre un diagnostic sur l'état de l'enfant et à exprimer un avis sur son orientation dans le sens du placement le plus approprié, tend à prolonger son champ d'influence en participant avec intérêt et enthousiasme à des études de cas, en jouant un rôle accru en matière de conseil auprès de l'enseignant sur le sujet des relations et des gestes les plus bénéfiques pour l'enfant et même, en s'engageant activement, par exemple, dans le domaine de la psychomotricité, de la psychogénèse et de la modification des comportements en classe et dans l'école. On voit dans cette évolution le germe d'une approche nouvelle à encourager et à promouvoir.

4.2.2.3 Orientation des services parapédagogiques vers des fonctions nouvelles

Les évaluations des professionnels oeuvrant dans le cadre des services parapédagogiques mettent généralement en exergue les difficultés de l'enfant sans faire ressortir suffisamment ses capacités et ses performances ni donner des indications claires et précises pour un plan d'intervention systématique et approprié, de telle sorte que les évaluations, comme les relances, servent beaucoup plus à la confirmation des difficultés de l'enfant qu'à leur solution véritable. La participation des professionnels enseignants et non-enseignants au développement de l'enfant serait certes améliorée si l'évaluation de l'élève se faisait sous la forme d'un bilan des forces vives et des difficultés de l'élève, ainsi que de son environnement, et si une telle évaluation aboutissait à l'élaboration d'un plan d'intervention le plus susceptible de faire progresser l'enfant en tenant compte de l'influence à exercer sur les milieux où il évolue.

A cette fin, il faudrait impliquer davantage l'enseignant dans le processus d'évaluation de l'enfant et de planification d'une intervention en sa faveur. Trop souvent, l'apport possible des enseignants en cette matière est sous-estimé, voire dévalorisé, même si les observations les plus réalistes et les plus pertinentes peuvent émaner normalement de l'enseignant en contact fréquent avec l'enfant. La participation des enseignants à la prévention, au dépistage et à l'évaluation des difficultés d'adaptation et d'apprentissage serait certainement plus significative et plus efficace si les professionnels des services parapédagogiques s'unissaient aux spécialistes des services pédagogiques pour mettre à la disposition des enseignants réguliers des instruments simples et valables d'observation directe et systématique qui faciliteraient l'identification des difficultés et des forces de l'enfant, en vue de corriger dès leur apparition, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage décelées dans la classe régulière. Il va de soi que les professionnels des services parapédagogiques et les spécialistes des services pédagogiques dans le champ des difficultés d'adaptation et d'apprentissage devront alors travailler en liaison étroite avec les enseignants réguliers pour les initier à ce premier dépistage et pour leur apporter, à eux et à leurs élèves, l'aide d'abord complémentaire puis, au besoin, supplétive qui s'imposerait devant la nature et l'évolution des difficultés éprouvées par l'enfant. Une telle orientation sera plus facilement respectée dans la mesure où les commissions scolaires pourront prévoir et organiser une diversité de services parapédagogiques et pédagogiques accompagnés des ressources humaines appropriées.

Dans la détermination des fonctions que les services parapédagogiques devraient remplir pour répondre aux besoins de la clientèle scolaire, et particulièrement pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les organismes scolaires doivent désormais prendre en considération la responsabilité du ministère des Affaires sociales en matière de services de santé et de services sociaux en milieu scolaire. Dès lors, les services sociaux et les services de santé relèvent du ministère des Affaires sociales, alors que les activités professionnelles de nature psychologique et pédagogique sont du ressort du ministère de l'Education. Il faudrait sans doute que ces deux ministères s'entendent pour définir mieux les fonctions complémentaires des personnels des services parapédagogiques en milieu scolaire, pour ensuite déterminer la relation la plus adéquate entre les besoins des élèves et les effectifs professionnels et non-professionnels qui devraient oeuvrer dans le cadre des services parapédagogiques.

Les services parapédagogiques ne devraient pas se limiter à des fonctions de dépistage, d'évaluation, d'orientation, de classement et de relance à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ils devraient unir leurs efforts à ceux des services pédagogiques, certes pour remplir les fonctions précédentes mais aussi pour mettre l'accent sur des objectifs et conséquemment des fonctions nouvelles comme la prévention de l'inadaptation et comme l'intégration sociale et la mise au travail.

Déjà le ministère de l'Education a manifesté son intention d'élargir sa conception de l'intervention des services parapédagogiques auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En effet, un projet d'orientation des services personnels aux élèves fait allusion à des objectifs nouveaux dont fait état le Tableau 4.4 annexé au présent chapitre.

Parmi les objectifs proposés aux services personnels aux élèves, on relève cinq (5) objectifs spécifiques directement reliés à l'enfance en difficulté: favoriser une attitude préventive, être à l'affût de l'inadaptation, établir le diagnostic différentiel de la difficulté, diriger l'enfant vers l'aide appropriée et contribuer spécifiquement à cette aide.

Ces objectifs s'inscrivent encore dans le cadre d'un projet d'intention. Il reste à concilier dans cette ligne de pensée, les responsabilités et les actions des services pédagogiques et des services parapédagogiques, puis à situer l'intervention dans la perspective de l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à l'école régulière et, dans toute la mesure du possible et moyennant les services appropriés, à la classe régulière, afin de favoriser, à l'occasion de son passage en milieu scolaire, son intégration future à la société et sa mise au travail dans des conditions compatibles avec ses aspirations et ses capacités. C'est ainsi que les services personnels aux élèves faciliteront par leur nouvelle orientation le maintien de l'enfant en difficulté dans le milieu le plus normal possible, en apportant dès l'élémentaire, l'aide appropriée à l'enfant et à l'enseignant. Il est certain que l'actualisation de tels objectifs nécessite l'accord des commissions scolaires et une concertation étroite et efficace entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales.

4.2 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DE L'EDUCATION

RECOMMANDATION

44. QUE LES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES ET LES SERVICES AUX ETUDIANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ACCORDENT UNE PRIORITE A LA POPULATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A TOUTES LES ETAPES DE L'INTERVENTION GLOBALE EN SA FAVEUR.

SECTION 4.3

LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

4.3.1 LA RESPONSABILITE DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES DANS LE DOMAINE DES SERVICES DE SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX

La responsabilité du ministère des Affaires sociales en matière de services de santé et de services sociaux prend appui sur la Loi sur les services de santé et les services sociaux selon laquelle le ministère des Affaires sociales vise:

> "à rendre accessible à toute personne, d'une façon continue et pendant toute sa vie, la gamme complète des services de santé et des services sociaux y compris la prévention et la réadaptation, de façon à répondre aux besoins des individus, des familles et des groupes aux plans physique, psychique et social."[8]

Il ressort du texte de cette Loi que le ministère des Affaires sociales doit offrir des services de santé et des services sociaux à la population d'âge scolaire y inclus l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Une telle responsabilité s'étendrait à l'ensemble de la population scolaire, qu'elle soit reçue dans les institutions du ministère de l'Education ou dans les établissements du ministère des Affaires sociales.

---

[8] Québec, Gouv. du Québec, Loi sur les services de santé et les services sociaux, L.Q. 1971, chap. 48, art. 3.

En accord avec l'affirmation d'une telle responsabilité, le ministère de l'Education adressait, en octobre 1974, à ses instances décentralisées du secteur public une circulaire les informant qu'en vertu de la Loi sur les services de santé et les services sociaux, et suite à une entente avec le ministère des Affaires sociales, les départements de santé communautaire (D.S.C.), qui dans le réseau des Affaires sociales, sont intégrés aux centres hospitaliers, prendraient désormais à leur charge les services de santé en milieu scolaire. Le Ministère ajoutait que des contrats de services devraient être conclus à cette fin entre les établissements du ministère des Affaires sociales et les institutions scolaires. Il terminait en indiquant que la prise en charge s'effectuerait graduellement, selon le développement de chaque département de santé communautaire.[9]

---

[9] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Circulaire d'information aux commissions scolaires et aux commissions régionales, ayant pour objet les services de santé en milieu scolaire (Serv. Etud., 74-88; Québec, 18 octobre 1974), pag.var.

Relativement aux services de santé et aux services sociaux en milieu scolaire, les ministères de l'Education et des Affaires sociales se sont également entendus pour que ce dernier ministère en assure la prise en charge complète, particulièrement par les centres des services sociaux (C.S.S.) et les départements de santé communautaire (D.S.C.).

Pour reconnaître sans ambiguïté les responsabilités du ministère des Affaires sociales dans le domaine des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire et pour en assurer le respect tout en évitant le dédoublement des ressources, le ministère de l'Education inscrit désormais à l'intérieur de ses règles budgétaires à l'intention des commissions scolaires, le texte déjà cité:

> "Le personnel professionnel et technique du service social (travailleurs sociaux..., conseillers sociaux...), et le personnel professionnel et technique du service de santé et des cliniques (médecins, dentistes, infirmières) soit mis à la disposition des commissions par le ministère des Affaires sociales. Les commissions ne sont pas autorisées à effectuer des dépenses pour ces catégories de personnel."[10]

---

[10] Le ministère de l'Education a formulé cette remarque dans le texte des Règles budgétaires des commissions scolaires et des commissions régionales, pour les années 1973-74, 1974-75 et 1975-76.

4.3.2 LES SERVICES DE SANTE EN MILIEU SCOLAIRE ET LES BESOINS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE

4.3.2.1 Les orientations générales

La population scolaire constitue une population à rejoindre et qui est en période de croissance et de formation, période particulièrement propice aux interventions précoces. Les services de santé en milieu scolaire doivent viser à répondre aux besoins spécifiques selon les âges de cette clientèle.

Dans son Mémoire de programmes sur Les services à l'enfance,[11] le ministère des Affaires sociales appuyait, en 1973, le développement des services de santé sur les objectifs opérationnels suivants:[12]

1. axer réellement l'intervention des services de santé sur la prévention (et le dépistage);
2. favoriser l'intégration des enfants souffrant de déficience en milieu scolaire normal;
3. augmenter l'efficacité des services en supprimant la dichotomie et la compartimentation entre les services s'adressant

---

[11] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: services sociaux; Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), x-154p.

[12] Ibid., pp. 55-56.

au secteur élémentaire, et ceux concernant le secteur secondaire et collégial;

4. rapprocher les effectifs disponibles des normes fixées en donnant la priorité au secteur maternel et élémentaire et en insistant sur le dépistage précoce des déficiences.

Un groupe de travail a été constitué récemment au ministère des Affaires sociales dans le but de réviser les orientations des services et de déterminer les interventions les plus susceptibles de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle scolaire, selon l'âge des enfants. Ainsi les orientations générales des services de santé en milieu scolaire porteront sur la prévention, le dépistage précoce et l'education sanitaire.

4.3.2.2 Les ressources humaines[13]

Le personnel des services de santé en milieu scolaire se compose actuellement d'infirmières autorisées auxquelles s'adjoignent graduellement des infirmières auxiliaires. Des aides dentaires, des hygiénistes dentaires et des nutritionnistes, rattachés aux départements de santé communautaire, peuvent également intervenir à temps partiel en milieu scolaire pour y effectuer des actions d'éducation, de dépistage et de premiers soins.

---

[13] Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: services sociaux; Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), pp. 53-55. Le Comité a également eu accès aux données préliminaires pour l'année 1976, provenant de la Direction générale du financement du même ministère.

Sur le plan quantitatif, les effectifs des services de santé pour desservir l'ensemble de la population scolaire sont loin de suffire à la tâche.

Aux niveaux de la maternelle et de l'élémentaire, le nombre de personnes affectées aux services de santé est très fluctuant, compte tenu de la disparition des unités sanitaires et de la réorganisation administrative du ministère des Affaires sociales. Les effectifs étaient d'environ 500 en 1973. En 1974-75, on comptait 239 postes d'infirmières équivalents plein temps. Le 30 avril 1976, le nombre de postes s'établit à 900, pour servir l'ensemble de la population enfantine, de la naissance à la fin du cours élémentaire. Les infirmières consacrent actuellement environ le tiers (1/3) de leur temps au milieu scolaire avec de très grandes disparités régionales.

Aux niveaux secondaire et collégial, on dénombrait 382 postes d'infirmières équivalents plein temps, en 1974-75; le nombre passait à 420 au 30 avril 1976.

Le ministère des Affaires sociales applique désormais la norme d'une (1) infirmière scolaire par six mille (6000) habitants pour la population à l'élémentaire, et d'une (1) infirmière scolaire par deux mille (2000) élèves pour la population au secondaire.

4.3.2.3 Les besoins de la clientèle scolaire y inclus l'enfance en difficulté.

Pour répondre aux besoins de la clientèle scolaire, y compris l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le ministère des Affaires sociales s'est d'abord appuyé sur des normes internationales réajustées en fonction de l'expérience du Québec et il a établi la quantité optimale d'effectifs qu'il faudrait affecter à l'offre des services de santé en milieu scolaire. Il est actuellement en voie de procéder à une meilleure identification des besoins des enfants d'âge scolaire et des moyens d'intervention efficaces pour prévenir ou corriger les problèmes de santé.

Il importe que le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education se concertent, en tenant compte de l'expérience du milieu scolaire, pour déterminer et normaliser la quantité, la diversité et la qualité des ressources humaines qu'il faut engager dans les services de santé en milieu scolaire pour répondre adéquatement aux besoins des élèves et pour remplir les fonctions utiles. Pour assurer la plus grande équité possible dans la distribution des services de santé, il faudra également considérer la variété des situations, sur les plans quantitatif et qualitatif, au niveau des régions du Québec.

Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage peuvent présenter des problèmes particuliers de santé qu'il faudrait examiner et évaluer. Ainsi, les enfants souffrant de déviations physiques, de déficiences sensorielles, de déviations multiples, manifestent des besoins évidemment plus aigus que ceux de la majorité des enfants et réclament des interventions spécifiques au moment le plus favorable. Au moment de fixer ses priorités d'intervention et d'identifier les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs prioritaires, il serait capital que le ministère des Affaires sociales considère comme population cible privilégiée la population de l'enfance en difficulté.

4.3.3 LES SERVICES SOCIAUX EN MILIEU SCOLAIRE ET LES BESOINS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE

4.3.3.1 Les objectifs

En 1973, dans un Mémoire de programmes sur Les Services à l'enfance, document dont nous avons fait état précédemment, le ministère des Affaires sociales exposait des objectifs opérationnels de développement des services sociaux en milieu scolaire. Ces objectifs consistaient surtout à[14]

1. normaliser[15] les activités des agents de services sociaux en milieu scolaire;
2. mettre en place des instruments scientifiques d'évaluation des activités réalisées par les agents de services sociaux en milieu scolaire;
3. terminer l'opération d'intégration des agents de services sociaux aux centres de services sociaux[16]

---

[14] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: services sociaux; Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), pp. 62-64.

[15] Normaliser au sens d'établir une certaine cohérence et une orientation commune des interventions au plan de l'ensemble du Québec.

[16] Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance..., pp. 59-64.

4. augmenter le personnel affecté aux services sociaux en privilégiant les régions moins bien pourvues, en maintenant dans une juste proportion les postes de professionnels et de techniciens et en envisageant la possibilité de transférer un certain nombre de postes du ministère de l'Education vers le ministère des Affaires sociales.

4.3.3.2 Les ressources humaines[17]

Les services sociaux en milieu scolaire disposent de professionnels (travailleurs sociaux, criminologues, etc...) et de techniciens (aides sociaux, conseillers sociaux). Cependant, seuls les travailleurs sociaux et les conseillers sociaux relèvent administrativement du ministère des Affaires sociales, ce qui n'empêche pas certaines autres catégories de personnel (criminologues, animateurs en loisir, etc...) de donner aux étudiants des services qui s'apparentent aux services sociaux et qui relèvent des services aux étudiants ou des services personnels aux élèves des commissions scolaires.

Pour desservir les quelque 255 commissions scolaires du Québec, l'effectif total des services sociaux relevant du ministère des Affaires sociales se chiffrait, en 1971-72, à 168 agents dont 83 conseillers sociaux et 85 aides sociaux. Le nombre des postes est passé à 200 en 1972-73, puis à 235 en 1973-74.

---

[17] Ministère des Affaires sociales, Les services à l'enfance ..., pp. 59-64.

En 1972-73, dans les secteurs élémentaire et secondaire, le rapport personnel/nombre d'élèves s'élevait à 1/9280. Par ailleurs, si tous les postes octroyés avaient été comblés, ce rapport se serait situé à 1/7105.[18]

Souhaitant augmenter rapidement le personnel affecté aux services sociaux en milieu scolaire, le ministère des Affaires sociales s'était fixé, en 1973, l'objectif d'atteindre en cinq ans un rapport de une (1) personne pour 3 000 élèves (1/3000) ce qui supposerait un octroi de 428 postes en 1978-79. Il appert que le ministère des Affaires sociales est en bonne voie d'atteindre cet objectif. En effet, en 1975-76, le nombre de postes autorisés s'élevait à 338, ce qui donnait un rapport personnel/élèves de 1/4218.[19] En 1976-77, on prévoit seize (16) postes additionnels.

---

[18] Consulter, en annexe, le Tableau 4.5: Répartition des postes comblés et octroyés au niveau des services sociaux en milieu scolaire, selon les régions administratives pour l'année financière 1972-73.

[19] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la Planification, Service de la conception des programmes de services sociaux, Programme-cadre pour les services sociaux en milieu scolaire, Document de travail (Québec, novembre 1975), 43 p. Consulter, en annexe, le Tableau 4.6 tiré de ce document et intitulé: Situation actuelle des ressources humaines des services sociaux en milieu scolaire, selon les régions administratives pour l'année financière 1975-76.

4.3.3.3 Les besoins de la clientèle scolaire y inclus l'enfance en difficulté.

Dans le cadre des services sociaux, tout comme dans celui des services de santé, le développement des effectifs professionnels et non-professionnels ne devrait pas se faire sans une connaissance préalable des besoins de la clientèle scolaire, et une identification précise des interventions susceptibles de satisfaire adéquatement les besoins. Une telle investigation constituerait sans doute une base plus sûre pour la détermination de la qualité des services à offrir en milieu scolaire et de la quantité des effectifs requis.

A l'heure actuelle, les services sociaux, en milieu scolaire, font appel surtout à des travailleurs sociaux et à des conseillers sociaux; il y a également, à l'intérieur des services aux étudiants, quelques autres catégories de personnel professionnel ou non-professionnel, comme des criminologues, des psychoéducateurs, des techniciens en loisir, des techniciens en animation, etc..., qui peuvent intervenir dans le champ des services sociaux. Confrontées avec les types de fonctions susceptibles de mieux correspondre à la variété des besoins en milieu scolaire, de telles catégories de personnel, prises une à une, peuvent s'avérer trop ou trop peu nombreuses, ou bien trop ou trop peu qualifiées, compte tenu des tâches qu'elles auraient à exécuter. C'est pourquoi, pour assurer l'affectation et l'utilisation optimales des personnels travaillant ou susceptibles de travailler dans le cadre des services sociaux, il faudrait que le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales identifient, après examen des besoins des clientèles en milieu scolaire, les fonctions que les services sociaux devraient remplir, pour ensuite déterminer le type de diversification et le degré de formation qu'il faudrait retrouver chez les effectifs requis. A l'occasion de la discussion sur les fonctions propres aux services sociaux en milieu scolaire, il y aurait lieu de clarifier et de préciser le partage des responsabilités entre les institutions scolaires et les centres de services sociaux. La question de la division des tâches entre les effectifs du réseau de l'Education et ceux du réseau des Affaires sociales devrait alors se résoudre à la lumière des missions respectives dévolues à ces deux Ministères, de telle sorte que les fonctions intrinsèques à la mission éducative soient assumées par le ministère de l'Education et que les fonctions rattachées à la mission sociale, comme à celle de la santé, incombent au ministère des Affaires sociales.

Pour opérationnaliser davantage les ententes interministérielles des deux Ministères relativement aux services sociaux et pour adapter l'offre de ces services aux besoins du milieu scolaire, il faudrait que les ententes précisent les populations cibles auxquelles elles s'adressent, de même que les programmes et les interventions spécifiques appliqués à ces populations. Des ajustements annuels deviendraient alors possibles, à titre d'exemple, quant au mode d'affectation et d'insertion dans l'école du personnel des services sociaux, compte tenu de l'horaire scolaire et de la responsabilité du principal. Enfin, dans le cadre des ententes locales, il faudrait veiller à ce que l'offre des services sociaux en milieu scolaire s'effectue en faisant usage de méthodes et de techniques d'intervention caractérisées par leur qualité et par leur efficacité, et en utilisant des mesures adéquates pour évaluer les résultats de l'intervention et y apporter les correctifs appropriés.

Tous ceux que préoccupent les besoins de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en matière de services sociaux, ont été heureux de la priorité donnée à l'intervention des services sociaux auprès des enfants en éducation spéciale, en vertu de la déclaration faite en novembre 1974, par le ministre des Affaires sociales, monsieur Claude Forget, dans les termes suivants:

> "Il semble souhaitable de déterminer quatre (4) priorités d'intervention pour les services sociaux en milieu scolaire. Ce sont: les étudiants de milieux défavorisés et leurs familles, les enfants du niveau préscolaire (4 et 5 ans), les enfants en éducation spéciale et enfin l'information préventive."[20]

Le ministre ajoutait que l'action des agents des services sociaux auprès des enfants en difficulté devrait viser principalement les objectifs suivants:

---

[20] Claude E. Forget, Les priorités des services sociaux en milieu scolaire, Allocution prononcée par monsieur Claude E. Forget, ministre des Affaires sociales, devant les membres du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle à l'occasion de leur XIIe congrès annuel (Québec-Hilton, 15 novembre 1974), p. 14.

> "Contribuer à bien adapter dans les classes régulières les étudiants issus des classes spéciales et à intégrer dans les classes spéciales les étudiants qui en ont besoin.
>
> "Aider les maîtres, les administrateurs et le milieu scolaire en général à comprendre et à minimiser les difficultés que rencontrent les étudiants dans une classe ou un programme spécial.
>
> "Aider les parents d'étudiants qui sont dans les classes spéciales ou qui suivent des programmes spéciaux à adopter à l'endroit de leurs enfants des attitudes et des comportements susceptibles de les aider à profiter au maximum des ressources scolaires.
>
> "Aider les étudiants des classes ou des programmes spéciaux à atténuer leurs déficiences ou à en réduire l'impact."[21]

Par la suite, le ministère des Affaires sociales a élaboré un projet de programme-cadre pour guider l'intervention des services sociaux en milieu scolaire. Ce programme tient compte des priorités fixées à l'égard des enfants en difficulté et suggère, entre autre, les fonctions suivantes:

---

[21] Claude E. Forget, Les priorités des services sociaux en milieu scolaire, Allocution prononcée par monsieur Claude E. Forget, ministre des Affaires sociales, devant les membres du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle à l'occasion de leur XIIe congrès annuel (Québec-Hilton, 15 novembre 1974), pp. 20-22.

"participation, au besoin, à l'évaluation des étudiants inscrits ou référés à un régime d'éducation spéciale au moment de leur inscription;

"aide et soutien aux enseignants des classes spéciales afin qu'ils connaissent et acceptent les spécificités de leurs étudiants et qu'ils adoptent à leur endroit une attitude positive;

"collaboration à l'organisation de rencontres entre parents et personnel de l'école afin de concerter leurs activités par rapport à l'étudiant;

"aide et soutien aux professionnels et aux étudiants de l'éducation régulière accueillant des étudiants en provenance de classes ou d'écoles spéciales ou relevant d'un établissement du réseau des Affaires sociales;

"collaboration avec les professionnels de l'éducation spéciale pour adapter le contenu et les méthodes pédagogiques aux spécificités des étudiants;

"aide aux enseignants et aux parents pour améliorer et intensifier leurs relations et leurs collaborations;

"aide aux parents d'enfants de l'éducation spéciale pour améliorer leur attitude éducative;

"en collaboration avec les professionnels de l'éducation spéciale, élaboration et mise en application de projets pour intégrer les parents à certaines activités de la classe ou de l'école;"(...).[22]

---

[22] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la Planification, Service de la conception des programmes de services sociaux, Programme-cadre pour les services sociaux en milieu scolaire, Document de travail (Québec, novembre 1975), pp. 35-36.

La priorité d'intervention des services sociaux en faveur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est désormais fixée, des programmes d'action sont tracés dans leurs grandes orientations, des fonctions sont suggérées.

Ce qui tarde, c'est l'affectation des effectifs pour réaliser les objectifs fixés. Il conviendrait également de retenir des projets expérimentaux permettant de mieux cerner les besoins concrets de l'enfance en difficulté en milieux scolaires et d'y répondre selon des modalités appropriées à ces milieux, en privilégiant l'intervention de groupe plutôt que l'approche individuelle de type clinique.

Il faut souhaiter que le ministère des Affaires sociales maintienne un dialogue continu avec le ministère de l'Education, afin que les enfants bénéficient dans les plus brefs délais des services sociaux les plus favorables à leur scolarisation et à leur socialisation optimales.

4.3 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

RECOMMANDATIONS

45. QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ETABLISSE COMME PRIORITAIRE L'INTERVENTION DES SERVICES DE SANTE AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, COMME IL L'A FAIT POUR LES SERVICES SOCIAUX ET QU'IL OPERATIONNALISE LES PRIORITES FIXEES EN FAVEUR DE CETTE POPULATION CIBLE.

46. QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES IDENTIFIE AVEC LA COLLABORATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION LES BESOINS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE EN MATIERE DE SERVICES DE SANTE ET DE SERVICES SOCIAUX EN MILIEU SCOLAIRE; QUE CES DEUX MINISTERES DETERMINENT CONJOINTEMENT, AU MOYEN D'UN PROCESSUS ADEQUAT DE CONCERTATION ET D'ENTENTE AU NIVEAU CENTRAL ET AU NIVEAU DECENTRALISE, LES FONCTIONS ET LES EFFECTIFS SUSCEPTIBLES DE REPONDRE AUX BESOINS; QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES AFFECTE SANS TARDER LE PERSONNEL REQUIS.

SECTION 4.4

LES SERVICES RELATIFS A LA MISE AU TRAVAIL ET A L'INSERTION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE

4.4.1 La mise au travail

A l'heure actuelle, les commissions scolaires s'occupent elles-mêmes de la formation professionnelle et de la formation dite occupationnelle des adolescents et des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Quelques-unes offrent un éventail assez étendu d'cptions occupationnelles avec l'aide d'un corps professoral remarquablement engagé. Certaines ont même assoupli leurs normes d'admission aux cours de formation professionnelle et ne limitent pas les étudiants en difficulté aux ateliers généraux de bois et de métal autorisés à leur intention, mais leur permettent d'accéder à des ateliers du secteur de l'enseignement professionnel régulier. Soucieuses de garantir la sécurité maximale à laquelle ont droit les étudiants, ces commissions scolaires doivent souvent ajouter un personnel "ad hoc" afin d'assurer protection et assistance accrues dans les ateliers.

Tous les efforts de formation professionnelle ou occupationnelle ne sont guère fructueux s'ils n'aboutissent pas à la mise au travail de l'étudiant. Conscientes de ce fait, plusieurs commissions scolaires ont confié soit à des agents de placement, soit à des effectifs enseignants et non-enseignants, le soin d'organiser des programmes de stage en explorant les avenues possibles au niveau des entreprises de la région et en s'efforçant de prolonger jusqu'au niveau de l'embauche les stages professionnels dont les enfants auraient bénéficié. Les résultats sont remarquables au niveau des stages, mais l'embauche est plus difficile à réaliser pour différentes raisons: absence de politiques et de normes d'emploi pour favoriser l'accès au travail de la personne handicapée, résistance de certains syndicats, manque de sensibilisation des employeurs, manque de communication entre la commission scolaire et le centre de main-d'oeuvre, manque d'intérêt du centre de main-d'oeuvre et absence d'agents de placement pour les handicapés et par conséquent absence de suivi des personnes handicapées sur le marché du travail. Les directions régionales de la main-d'oeuvre du Québec commencent cependant à affecter du personnel pour s'occuper de la main-d'oeuvre en commissions scolaires. Ce personnel fournit aux écoles de l'information sur le marché du travail et aux employeurs, de l'information sur l'école, collabore à l'organisation des stages des étudiants et s'occupe de placement pour toute la clientèle scolaire. En 1975-76, la collaboration entre commissions scolaires et directions régionales de la main-d'oeuvre est établie dans cinq (5) régions administratives.

Les lacunes constatées font souhaiter une politique gouvernementale d'intégration au marché du travail pour la personne handicapée. Une telle politique, opérationnalisée par des ententes entre les principaux ministères concernés, c'est-à-dire le ministère des Affaires sociales, le ministère de l'Education, le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et le ministère de l'Industrie et du Commerce, s'inscrit dans le cadre de la réadaptation des personnes.

4.4.2 La réinsertion sociale

En 1974, le ministère des Affaires sociales dégageait les éléments d'une politique de réadaptation des adultes, jeunes ou âgés, qui rencontrent des difficultés d'adaptation.[23] Le but de cette politique est de favoriser le développement de l'autonomie physique, psychologique et sociale des adultes concernés et leur participation au marché du travail. Dans la suite logique de ses objectifs, le ministère des Affaires sociales a proposé un projet de programme concernant diverses mesures à mettre en oeuvre dans le but d'assurer des services adéquats à la population des adultes handicapés; ces mesures touchent diverses facettes comme l'évaluation et l'orientation, la formation professionnelle, l'intégration au marché du travail, le centre de réadaptation pour les adultes, la résidence des adultes handicapés, la protection sociale et légale, l'information, la formation du personnel et enfin, la recherche et le développement.

Incidemment, l'invitation est faite au ministère de l'Education et aux commissions scolaires de s'impliquer dans une telle politique.

---

[23] Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Eléments d'une politique de réadaptation des adultes, Document de travail (Québec, juin 1974), 33p.

> "Au niveau de l'école, le jeune handicapé a maintenant à sa disposition un ensemble de moyens de formation générale et professionnelle (...). Le potentiel de formation existe donc pour les enfants et les adolescents.
>
> "Le rôle des commissions scolaires ne doit pas s'arrêter là. Il faut voir dans l'éducation permanente et la formation professionnelle des adultes, que cette formation se donne à l'école le soir ou le jour, ou, éventuellement, dans les centres de réadaptation, l'un des moyens d'intégration des handicapés au marché du travail régulier ou protégé. Signalons que des discussions ont été entreprises avec le ministère de l'Education sur cette question."[24]

Faciliter l'accès au marché du travail à la fin du cours secondaire ne suffit pas, si l'on veut répondre adéquatement aux aspirations de tous les étudiants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Beaucoup d'entre eux pensent poursuivre des études aux niveaux collégial et même universitaire et la société a tout à retirer d'une insertion harmonieuse de ces jeunes dans les carrières et les professions qui les attirent.

Sans doute, faut-il songer, à court terme, à fournir à ces jeunes l'aide matérielle dont ils ont besoin pour leurs frais de scolarité, le transport ou l'hébergement, mais aussi, selon le cas, pour les orthèses, les prothèses ou l'équipement spécialisé qui leur permettra de surmonter leurs handicaps. A long terme, ce sont les aménagements physiques qui doivent être repensés pour que disparaissent des obtacles purement extérieurs. Mais ce sont surtout les mentalités qui doivent évoluer pour que s'abolissent les barrières psychologiques et sociales, afin que parvenus à l'âge adulte, les jeunes actuellement en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soient accueillis comme des membres à part entière dans la société.

---

[24] Ministère des Affaires sociales, Eléments d'une politique de réadaptation des adultes..., p. 16

Pour atteindre un tel résultat, il faut que dès l'école élémentaire et à plus forte raison, à l'âge de l'adolescence, les enfants en difficulté puissent, dans toute la mesure de leurs possibilités, partager les jeux, les loisirs et les sports des autres enfants et des autres adolescents, fréquenter l'école, le centre social, la bibliothèque de leur milieu, participer aux mêmes rassemblements religieux, culturels ou sociaux que les autres membres de la famille. L'insertion sociale commence dès l'enfance, spécialement pour l'enfant en difficulté.

L'assemblée nationale du Québec vient par ailleurs d'être saisie d'un projet de loi déposé en première lecture par le ministre des Affaires sociales, projet intitulé: Loi sur la protection des personnes handicapées.[25] Ce projet affirme le droit de toute personne handicapée à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence. Il prévoit la constitution d'un organisme désigné sous le nom de "l'Office des personnes handicapées du Québec", pour informer et conseiller les personnes handicapés, promouvoir leurs intérêts et favoriser leur reclassement professionnel.

---

[25] Québec, Gouv. du Québec, Assemblée nationale du Québec, Projet de loi no 55. Loi sur la protection des personnes handicapées, Première lecture (Québec, Editeur officiel du Québec, 1976) 25 p.

Les perspectives d'avenir pour les personnes handicapées sont donc encourageantes dans la mesure où les projets en cours donneront des résultats concrets et aboutiront à la mise au travail et à l'intégration sociale des personnes handicapées.

4.4 LES SERVICES RELATIFS A LA MISE AU TRAVAIL ET A L'INSERTION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE

RECOMMANDATION

47. QUE LE GOUVERNEMENT DU QUEBEC ADOPTE ET METTE EN APPLICATION UNE POLITIQUE FAVORISANT LA MISE AU TRAVAIL ET L'INTEGRATION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE, EN CONCERTATION AVEC LES PRINCIPAUX MINISTERES CONCERNES: LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION, LE MINISTERE DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'OEUVRE ET LE MINISTERE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE.

CONCLUSION

En milieu scolaire, les services parapédagogiques et les services pédagogiques doivent s'associer étroitement s'ils veulent répondre adéquatement aux problèmes diversifiés des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. A l'intérieur du ministère de l'Education et des commissions scolaires, les services parapédagogiques dépendent actuellement des services aux étudiants, au secondaire, et des services personnels aux élèves, à l'élémentaire. Toutefois, les services de santé et les services sociaux relèvent du ministère des Affaires sociales, qui détermine et distribue les effectifs. Toutes les mesures spéciales mises au service des élèves en difficulté doivent concourir à leur développement optimal, de sorte que, au sortir de l'école secondaire, ces derniers puissent s'orienter vers des études supérieures ou directement vers le marché du travail, selon le cas, et s'intégrer le plus normalement possible à la société.

Au cours de ce chapitre, nous avons souligné que les effectifs consentis, tout en marquant un réel progrès sur un passé encore récent, n'atteignent pas encore le niveau désirable, compte tenu des besoins de la clientèle, ni les objectifs à moyen terme fixés par les Ministères concernés.

En effet, les services de santé et les services sociaux sont encore en voie de développement, conformément aux programmes du ministère des Affaires sociales, et les services aux étudiants voient augmenter et se diversifier graduellement leurs effectifs, mais des types de clientèles en difficulté manquent encore de professionnels non enseignants pour des interventions spécifiques. C'est ainsi que l'extension considérable des services aux mésadaptés socio-affectifs ne s'est pas accompagnée de l'apport complémentaire de spécialistes de la réadaptation dans le secteur public de l'éducation; que la multiplication des centres pour semi-éducables s'est le plus souvent effectuée sans l'ajout d'un personnel de support pourtant nécessaire à cause du manque d'autonomie de ces enfants; que, plus récemment, la prise en charge d'enfants souffrant de déficiences sensorielles n'a pu se réaliser que grâce à l'octroi de ressources additionnelles à l'intérieur d'autorisations spéciales; que les multihandicapés et les handicapés physiques ne reçoivent pas encore tous les services parapédagogiques et les services de support requis par leur condition. Les mêmes considérations s'appliquent quand il s'agit de prévenir, par une intervention précoce, dès la petite enfance ou avant la période scolaire de l'enfant, des retards prévisibles dans le développement moteur, sensoriel, affectif ou intellectuel.

A l'intérieur des établissements du ministère des Affaires sociales, on retrouve déjà, et c'est normal si l'on considère la mission de ce Ministère, du personnel de réadaptation pour répondre aux besoins des jeunes et des adultes qui y sont reçus. Dans les écoles publiques, les enseignants, même spécialisés en enfance inadaptée ou en orthopédagogie, ont été longtemps seuls pour répondre à des besoins similaires. Avec la création des services aux étudiants, on a vu apparaître un personnel nouveau, mais insuffisant en nombre. Le problème se pose maintenant avec plus d'acuité à mesure que l'école publique, plus consciente de sa responsabilité, s'ouvre comme elle le doit à tous les types de clientèles. Nous n'avons pas à déterminer lequel du ministère de l'Education ou du ministère des Affaires sociales doit assumer la mission de la réadaptation dans le milieu scolaire. Toutefois, une décision gouvernementale s'impose, de sorte que les budgets de l'un ou de l'autre ministère tiennent compte des besoins urgents des commissions scolaires en personnels diversifiés de réadaptation, comme les psychoéducateurs, les éducateurs de groupes, les éducateurs spécialisés en réadaptation de niveau collégial, et en personnel de support, comme les moniteurs et les aides non spécialisés.

Une fois encore, il faut souligner les missions complémentaires des Ministères au sein du gouvernement du Québec. Pour que les enfants en difficulté puissent remplir, à l'âge adulte, une fonction utile et valorisante dans la société, c'est au moment opportun, soit dès la petite enfance, soit pendant la période scolaire, et même au moment de la mise au travail, que s'imposent des mesures spéciales: les priorités que les Ministères se fixeront dans cette perspective, serviront non seulement les enfants eux-mêmes mais également la société québécoise.

CHAPITRE 4

L'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

RECOMMANDATIONS

4.1 LE CHAMP D'INTERVENTION DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES

43. QUE, POUR REPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES EN MILIEU SCOLAIRE S'ASSOCIENT AUX SERVICES PEDAGOGIQUES POUR ASSUMER, D'UNE FACON COHERENTE ET CONCERTEE, DES FONCTIONS DE PREVENTION, DE DEPISTAGE, D'EVALUATION ET D'ORIENTATION, D'INTERVENTION SOUS FORME D'EDUCATION, DE REEDUCATION ET DE READAPTATION, DE REEVALUATION ET DE RELANCE ET ENFIN, D'INTEGRATION SOCIALE ET DE MISE AU TRAVAIL.

4.2 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DE L'EDUCATION

44. QUE LES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES ET LES SERVICES AUX ETUDIANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ACCORDENT UNE PRIORITE A LA POPULATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE A TOUTES LES ETAPES DE L'INTERVENTION GLOBALE EN SA FAVEUR.

4.3 LES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES RELEVANT DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

45. QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ETABLISSE COMME PRIORITAIRE L'INTERVENTION DES SERVICES DE SANTE AUPRES DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, COMME IL L'A FAIT POUR LES SERVICES SOCIAUX, ET QU'IL OPERATIONNALISE LES PRIORITES FIXEES EN FAVEUR DE CETTE POPULATION CIBLE.

46. QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES IDENTIFIE AVEC LA COLLABORATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION LES BESOINS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE EN MATIERE DE SERVICES DE SANTE ET DE SERVICES SOCIAUX EN MILIEU SCOLAIRE; QUE CES DEUX MINISTERES DETERMINENT CONJOINTEMENT, AU MOYEN D'UN PROCESSUS ADEQUAT DE CONCERTATION ET D'ENTENTE AU NIVEAU CENTRAL ET AU NIVEAU DECENTRALISE, LES FONCTIONS ET LES EFFECTIFS SUSCEPTIBLES DE REPONDRE AUX BESOINS; QUE LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES AFFECTE SANS TARDER LE PERSONNEL REQUIS.

4.4 LES SERVICES RELATIFS A LA MISE AU TRAVAIL ET A L'INSERTION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE

47. QUE LE GOUVERNEMENT DU QUEBEC ADOPTE ET METTE EN APPLICATION UNE POLITIQUE FAVORISANT LA MISE AU TRAVAIL ET L'INTEGRATION SOCIALE DE LA PERSONNE HANDICAPEE, EN CONCERTATION AVEC LES PRINCIPAUX MINISTERES CONCERNES: LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION, LE MINISTERE DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'OEUVRE ET LE MINISTERE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE.

ANNEXES AU CHAPITRE 4

ANNEXE 4.1

TABLEAU 4.1

SITUATION GLOBALE DES SERVICES AUX ETUDIANTS EN 1973-74 (D.G.E.E.S. - SERVICE DES BUREAUX REGIONAUX - COMMISSIONS SCOLAIRES)[a]

SECTEURS	ORGANISATION	CONSULTATION PERSONNELLE	VIE ETUDIANTE
1. PERSONNEL D.G.E.E.S. et S.B.R.	2 Cadres	4 Professionnels 1 poste vacant	3 Professionnels
2. RESEAU	10 répondants dans les bureaux régionaux 1 poste vacant 143 cadres dans les commissions scolaires[b]	3 A.D.P. (régionalisés 931 spécialistes en orientation 345 psychologues 358 infirmières 183 travailleurs et conseillers sociaux 700 conseillers en pastorale	6 A.D.P. (régionalisés) 274 cadres (F.A.V.E.) 100 professionnels X milliers d'enseignants engagés dans des activités étudiantes
3. DOSSIERS PRIORITAIRES POUR 1974-75	Règlement no 7 et vie étudiante Budget des Services aux étudiants Communication dans le réseau	Fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire Dossier personnel des élèves Banque d'information scolaire et professionnelle	Environnement scolaire dynamique Perfectionnement en animation Encadrement des élèves
4. STRUCTURES DE PARTICIPATION	11 CRVE[c] 1 comité consultatif provincial	1 comité consultatif provincial	1 comité consultatif provincial
5. PROJETS	Création d'un comité local de vie étudiante et d'une équipe multidisciplinaire par école polyvalente. Organisation d'un service personnel aux élèves par commission scolaire ou par ensemble de commissions scolaires locales desservant 6 000 et plus.		
6. OBJECTIFS	L'adaptation personnelle et sociale de l'élève dans un environnement scolaire dynamique.	Diagnostiquer les besoins individuels et collectifs d'adaptation personnelle des élèves. Développer des programmes d'intervention réaliste pour répondre à ces besoins.	Développer un sentiment d'appartenance et de solidarité chez tous les membres de la communauté scolaire. Introduire, au programme institutionnel des écoles, des manifestations sociales culturelles et sportives, susceptibles de favoriser un environnement chaleureux et dynamique.

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service aux étudiants, Québec, septembre 1974.

[b] Note du Comité provincial de l'enfance inadaptée: Des études provenant de la même source ont démontré que les Services aux étudiants s'étendent, en 1973-74, à 55 commissions régionales et à 63 commissions scolaires locales.

[c] Chaque comité régional de la vie étudiante (CRVE) se préoccupe de trois secteurs: organisation, consultation personnelle, vie étudiante.

ANNEXE 4.2

TABLEAU 4.2

LISTE PARTIELLE DES PERSONNELS RECONNUS PAR LA POLITIQUE ADMINISTRATIVE ET SALARIALE DU MINISTERE DE L'EDUCATION EN 1973-74[a]

1. PERSONNEL DE CADRE

   1.1 Dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire.

      - directeur des services personnels aux élèves (niveau 1 de cadre)

   1.2 Dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire ou les enseignements élémentaire et secondaire

      - directeur des services aux étudiants (niveau 1 da cadre)
      - adjoint au directeur des services aux étudiants (niveau 2)
      - coordonnateur de la consultation personnelle (niveau 2)
      - coordonnateur de l'animation des activités étudiantes (niveau 2)

2. PERSONNEL PROFESSIONNEL NON-ENSEIGNANT

   - animateur des activités socio-culturelles
   - animateur d'éducation physique, sport plein air
   - conseiller en éducation chrétienne
   - conseiller d'orientation
   - diététiste professionnel
   - ergothérapeute
   - orthopédagogue
   - orthophoniste-audiologiste
   - physiothérapeute
   - psychologue
   - psycho-éducateur
   - travailleur social
   - conseiller social
   - animateur des activités sportives
   - animateur de la pastorale
   - conseiller en affaires étudiantes
   - préposé aux services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire
   - criminologue
   - toxicologue
   - diététiste
   - conseiller en main-d'oeuvre
   - agent de placement
   - autres

3. PERSONNEL DE SOUTIEN (TECHNIQUE)

   - infirmière
   - aide social
   - technicien en éducation spécialisé
   - psycho-technicien
   - psycho-métricien
   - autres

4. PERSONNEL DE SOUTIEN (ADMINISTRATION)

   - surveillant d'élèves
   - surveillant
   - autres

---

[a] Quoique reconnues par la Politique administrative et salariale, d'autres personnes peuvent également participer à l'éducation de l'enfant à l'école. Qu'il suffise de mentionner, à titre d'exemple, les stagiaires, les probanistes, les aides, les bénévoles, les parents, etc.

Annexe 4.3

TABLEAU 4.3

PERSONNEL ENGAGE DANS LES SERVICES AUX ETUDIANTS ET DANS LES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES EN 1973-74[a]

SPHERES D'ACTIVITES	EFFECTIFS		
	Fonctions	Nombre	
1. ORGANISATION	Directeurs	104	
	Directeurs adjoints	10	
	Coordonnateurs	29	
	sous-total		143
2. CONSULTATION PERSONNELLE			
2.1 Orientation	Conseillers en orientation	482	
	Documentalistes	33	
	Professeurs et conseillers en information scolaire et professionnelle	229	
	Psychométriciens	7	
	Stagiaires	15	
	Guidance counselors	51	
	Teacher counselors	114	
	sous-total		931
2.2 Psychologie	Psychologues	255	
	Orthopédagogues	21	
	Conseillers en enfance inadaptée	4	
	Spécialistes en criminologie, en toxicologie et en endocrinologie	10	
	Psychopédagogues	2	
	Psychotechniciens	25	
	Psychoéducateurs	6	
	Stagiaires	22	
	sous-total		345
2.3 Santé	Infirmières	336	
	Diététicienne et nutritionniste	2	
	Spécialistes de la vue, du langage et de la psychomotricité	7	
	sous-total		345
2.4 Services sociaux	Travailleurs sociaux	96	
	Conseillers sociaux	66	
	Aides sociaux	12	
	Stagiaires	9	
	sous-total		183
2.5 Pastorale	Conseillers en éducation chrétienne	76	
	Aumôniers	411	
	Animateurs en pastorale	206	
	Responsables de la pastorale	2	
	Conseillers pédagogiques en enseignement religieux	4	
	Christian activity animator	1	
	sous-total		700
2.6 Placement	Agents de placement	14	
	sous-total		14
3. VIE ETUDIANTE	Principaux adjoints à la vie étudiante (cadres)	274	
	Animateurs	59	
	Animateurs socio-culturels	8	
	Conseillers en animation	10	
	Techniciens en loisirs, en sports ou en plein air	29	
	Techniciens en activités étudiantes	2	
	sous-total		382
	GRAND TOTAL		3 043

---

[a] Compilation effectuée par monsieur Clément St-Hilaire pour le Comité provincial de l'enfance inadaptée à partir des documents suivants: Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service aux étudiants, Effectifs des services personnels aux élèves et des services aux étudiants des commissions scolaires par région administrative, 1973-74 (Québec, novembre 1973), 29 p.

- - - - -, Personnel d'administration des services personnels aux élèves et des services aux étudiants des commissions scolaires par région administrative (Québec, novembre 1973), 23 p.

ANNEXE 4.4

TABLEAU 4.4

OBJECTIF GENERAL ET OBJECTIFS SPECIFIQUES DES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES[a]

OBJECTIF GENERAL DES S.P.E.	OBJECTIFS SPECIFIQUES
1. AIDER L'ECOLE A MIEUX CONNAITRE L'ENFANT	1.1 A mieux connaître l'enfant en général 1.2 A mieux connaître l'enfant en particulier
2. FAVORISER LE DEVELOPPEMENT CONTINU ET ORIGINAL DES CAPACITES D'APPRENTISSAGE	2.1 Aider l'enseignant à faire un choix lucide au niveau des méthodes d'enseignement 2.2 Aider l'école à devenir un lieu propice et fonctionnel
3. ... ET D'ADAPTATION	3.1 Aider l'école à s'identifier au milieu 3.2 Aider le milieu à se rapprocher de l'école 3.3 Aider l'enseignant à choisir des attitudes qui visent l'évolution personnelle de l'enfant
4. ... DE CHAQUE ENFANT	4.1 Favoriser une attitude préventive 4.2 Etre à l'affût de l'inadaptation 4.3 Etablir le diagnostic différentiel de la difficulté 4.4 Diriger l'enfant vers l'aide appropriée 4.5 Et contribuer spécifiquement à cette aide
5. ... ET CE, DANS LE BUT D'UNE REALISATION MAXIMALE DE CHACUN.	

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Services aux étudiants, Guide sur les activités des services personnels aux élèves, (Dossier: 38-40-06; Québec, janvier 1975), p. 3.

ANNEXE 4.5

TABLEAU 4.5

REPARTITION DES POSTES COMBLES ET OCTROYES AU NIVEAU DES SERVICES SOCIAUX EN MILIEU SCOLAIRE SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES POUR L'ANNEE FINANCIERE 1972-73[a]

REGIONS ADMINISTRATIVES	POSTES COMBLES			POSTES OCTROYES			POPULATION ETUDIANTE	RATIO POSTES OCTROYES
	TRAV. SOC.	TECH. ASS. SOC.	TOTAL	TRAV. SOC.	TECH. ASS. SOC.	TOTAL	(ELEM. plus SEC.)	ETUDIANTS
BAS ST-LAURENT ET GASPESIE (01)	6	1	7	12	1	13	73 426	1/5 648
SAGUENAY ET LAC ST-JEAN (02)	2	5	7	2	5	7	89 945	1/12 849
QUEBEC (03)	17	11	28	19	11	30	244 247	1/8 142
TROIS-RIVIERES (04)	6	7	13	7	8	15	116 462	1/7 764
CANTONS DE L'EST (05)	4	4	8	4	4	8	56 538	1/7 067
MONTREAL (06)[b]	44	45	89	56	54	110	689 523	1/6 244
OUTAOUAIS (07)	3	5	8	3	5	8	65 980	1/8 247
NORD-OUEST (08)	-	5	5	-	5	5	52 925	1/10 585
COTE-NORD (09)	-	2	2	2	2	4	3 225	1/7 806
NOUV.-QUEBEC (10)	-	-	-	-	-	-	760	-
TOTAL	83	85	168	105	95	200	1 421 040[c]	1/7 105

---

[a] Tiré et adapté de l'ouvrage suivant: Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Les Services à l'enfance: mémoire de programmes (Monographies des Affaires sociales: services sociaux; Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), p. 60.

[b] Les 12 postes payés à même le budget de la P.S.B.G.M. ne sont pas compris dans ce tableau, mais ceux de la C.E.C.M. le sont.

[c] Les chiffres de population scolaire utilisés dans ce tableau diffèrent quelque peu de ceux employés à l'élémentaire de programme services de santé en milieu scolaire; il s'agit ici d'une estimation qui a l'avantage d'être ventilée au niveau des régions administratives.

ANNEXE 4.6

TABLEAU 4.6

SITUATION ACTUELLE DES RESSOURCES HUMAINES DES SERVICES SOCIAUX EN MILIEU SCOLAIRE SELON LES REGIONS ADMINISTRATIVES POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1975-76[a]

	POPULATION SCOLAIRE[b]	POSTES AUTORISES 1975 - 76	RAPPORT PROFESSIONNEL ETUDIANT
01 Gaspé	32 000	8	1/4000
Rimouski	32 000	9	1/4000
02 Saguenay	82 068	15,5	1/5796
03 Québec	222 811	52	1/4285
04 Centre du Québec	106 436	24	1/4435
05 Cantons de l'est	57 293	14	1/4092
06A Montréal-Métropolitain Ville-Marie Baron de Hirsch	387 954	80 28,5 3	1/3510
06B Laurentide-Lanaudière	136 564	26	1/5252
06C Richelieu	226 148	45	1/5025
07 Outaouais	65 586	14	1/4372
08 Ouest Québécois	43 683	11	1/3971
09 Côte-Nord	25 182	8	1/3147
	1 417 741	338	1/4218

---

[a] Tiré et adapté de l'ouvrage suivant: Québec, Gouv. du Québec, Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la planification, Service de la conception des programmes de services sociaux, Programme-cadre pour les services sociaux en milieu scolaire, Document de travail (Québec, novembre 1975), p. 41.

[b] Relevé effectué en décembre 1974 par les C.S.S. (centres de services sociaux) auprès des commissions scolaires élémentaires et secondaires. Préparé par le Service de consultation psycho-sociale, MAS.

CHAPITRE 5

LE FINANCEMENT DES SERVICES

CHAPITRE 5

LE FINANCEMENT DES SERVICES

INTRODUCTION

5.1 Le financement des services dans le secteur public

5.2 L'organisation et le financement des services dans le secteur privé

5.3 Les bourses pour handicapés

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

ANNEXES AU CHAPITRE 5

INTRODUCTION

Dans le réseau scolaire, le ministère de l'Education contribue, en vertu des dispositions fixées par des lois et par des règles particulières, au financement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La contribution financière du ministère de l'Education s'étend aux institutions d'enseignement du secteur public comme à un certain nombre de celles du secteur privé; elle couvre également des personnes handicapées, en vertu d'un programme de bourses conçu à leur intention.

Dans le chapitre actuel, nous analyserons la nature et la portée de l'aide gouvernementale à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en tenant compte du financement dans le secteur public, du financement dans le secteur privé et du programme spécial de bourses pour handicapés.

SECTION 5.1

LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PUBLIC

5.1.1 POLITIQUES ET MODALITES DE FINANCEMENT

5.1.1.1 La Loi des subventions aux commissions scolaires

Dans le secteur public d'éducation, les commissions scolaires ont le devoir de recourir à l'imposition d'une taxe scolaire sur les biens fonciers de leurs contribuables, taxe désormais normalisée, pour financer les services d'éducation qu'elles dispensent. Elles reçoivent cependant par ailleurs du ministère de l'Education une aide financière qui prend appui sur la Loi des subventions aux commissions scolaires. Cette dernière traite de nombreux sujets: frais d'administration et d'entretien, rémunération du personnel enseignant, organisation du cours secondaire, livres de classe et de bibliothèque scolaire, transport des élèves, construction d'écoles, etc...

La section V de la Loi des subventions aux commissions scolaires fixe des dispositions de subvention pour les cas spéciaux comme les classes maternelles et les classes spéciales "pour les enfants incapables, en raison de déficience physique ou psychique, de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières".[1] Ainsi, compte tenu de l'article 3 suivant lequel une commission reçoit annuellement une subvention pour le paiement des traitements du personnel enseignant, la loi précise, à l'article 8, des conditions particulières pour les classes spéciales.

---

[1] Loi des subventions aux commissions scolaires, SRQ 1964, chap. 237, art. 8.

> "Toute commission qui maintient en activité dans ses écoles une classe spéciale pour les enfants incapables, en raison de déficience physique ou psychique, de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières, reçoit, par élève de telle classe, une subvention supplémentaire égale au double de la subvention à laquelle elle a droit en vertu de l'article 3.
>
> "Cette subvention n'est payable que si cette classe compte au moins dix, et au plus vingt élèves, et si l'instituteur chargé de l'enseignement détient un brevet spécialisé approprié."[2]

La Loi des subventions aux commissions scolaires s'avère utile pour établir le principe du financement par l'Etat des services éducatifs dans le secteur public. Cependant, la pratique du financement a évolué depuis la promulgation de cette loi. En effet, le financement des services destinés à la clientèle du secteur public, y inclus de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, s'est appuyé graduellement sur des dispositions de la politique administrative et salariale, sur les directives administratives et surtout, sur les règles budgétaires fixées par le ministère de l'Education à l'intention des commissions scolaires et des commissions régionales.

---

[2] Loi des subventions aux commissions scolaires, SRQ 1964, chap. 237, art. 8.

5.1.1.2 Les règles budgétaires[3]

Le ministère de l'Education a élaboré et mis sur pied un système de financement basé sur la normalisation des dépenses et des revenus des commissions scolaires. Ce système a été conçu pour assurer un développement cohérent de l'éducation dans l'ensemble du Québec selon les exigences d'une répartition équitable du fardeau financier entre le gouvernement du Québec et les commissions scolaires et pour favoriser une distribution rationnelle des ressources financières parmi les grands champs d'activité des commissions, tout en laissant à ces dernières la possibilité de planifier le développement de leurs services selon les priorités qu'elles auront déterminées.

Pour chacune des années scolaires, le ministère de l'Education émet des règles budgétaires qui visent spécifiquement à déterminer le niveau admissible aux subventions des dépenses de fonctionnement des commissions. Appliquées dans l'approbation des budgets, les règles budgétaires servent à établir les montants ayant trait aux dépenses autorisées, aux subventions d'équilibre budgétaire et à l'impôt foncier supplémentaire pour le financement des dépenses autorisées, mais non admissibles aux subventions.

---

[3] Pour la rédaction de ce texte, nous nous sommes inspirés du document: Règles budgétaires des commissions scolaires et des commissions régionales, que le ministère de l'Education publie annuellement. Pour les fins du rapport, nous avons retenu et comparé les Règles budgétaires des années scolaires 1973-74, 1974-75 et 1975-76.

Compte tenu de ses priorités, la commission scolaire prépare son budget d'opérations en se conformant aux règles budgétaires qui sont présentées en une seule enveloppe, avec transférabilité entre les dépenses des services décrits dans l'enveloppe, sous réserve des dépenses qui découlent de l'application de la convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales et de celles qui font suite à l'application de la politique administrative et salariale du personnel de direction des cadres. Certaines dépenses qui ne sont pas comprises dans l'enveloppe budgétaire,peuvent toutefois être subventionnées moyennant des approbations préalables ou des autorisations spécifiques; c'est le cas, par exemple, des dépenses afférentes au plan de développement de l'enseignement des langues.

Le contenu de l'enveloppe budgétaire résulte des dépenses ayant trait généralement aux services suivants:

- enseignement, cours réguliers; enseignement à l'enfance inadaptée; cours spéciaux; laboratoires: sciences pures; laboratoires: sciences humaines, arts et lettres; laboratoires et ateliers: sciences appliquées et sciences administratives;
- bibliothèque; techniques audio-visuelles;
- orientation scolaire; mesure et évaluation;service social; culte et pastorale; loisirs et sports; santé et cliniques; psychologie; administration des services aux étudiants; autres services éducatifs;
- administration générale;
- informatique; administration pédagogique;

- administration du transport;
- équipement scolaire.

5.1.1.3 Calcul de l'enveloppe budgétaire

Le ministère de l'Education inclut dans le calcul du total de l'enveloppe budgétaire les montants requis pour l'application du Décret et les dépenses nécessitées par l'application de la Politique administrative et salariale du personnel de direction des écoles. Ces dépenses sont donc considérées comme admissibles aux subventions d'équilibre budgétaire; elles ne sont toutefois pas transférables.

A noter que pour la détermination, la classification et la rémunération des effectifs en personnel de direction des écoles, chaque élève en difficulté soumis à l'application des rapports maître/élèves 1/15 et 1/12 du Décret compte pour 1,50 élève, alors que chaque élève en difficulté justifiant l'application des rapports maître/élèves 1/8 et 1/6, compte pour 2,00 élèves. Cette pondération constitue une adaptation aux règles appliquées à la clientèle régulière pour tenir compte des besoins spécifiques de ces enfants et de la nécessité d'affecter le personnel de direction indispensable, lors même que les effectifs étudiants doivent demeurer restreints en nombre.[4] Ces indices mériteraient toutefois une révision en fonction de l'évolution des rapports maître/élèves pour la clientèle en général et pour celle de l'enfance en difficulté.

---

[4] Pour des renseignements plus précis, consulter le document suivant: Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Le personnel de la direction des écoles des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales (La politique administrative et salariale, 1; 2e éd.; Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), p. 6.5-1 et suiv.

Relativement à la rémunération des ressources humaines autres que le personel de direction, c'est-à-dire le personnel hors-cadre, cadre, professionnel, personnel de gérance, personnel administratif, technique, de secrétariat et de soutien, et relativement aux dépenses de perfectionnement pour ces diverses catégories de personnel, ce sont les dispositions de la Politique administrative et salariale et, le cas échéant, les articles des conventions collectives en vigueur qui s'appliquent pour le financement des commissions scolaires et des commissions régionales. Les dépenses qui en découlent s'inscrivent également dans le cadre des règles budgétaires.

Dans le calcul total de l'enveloppe budgétaire, des montants d'argent sont consentis en fonction du nombre d'élèves des niveaux élémentaire et secondaire qui sont inscrits au 30 septembre de l'année en cours. Ainsi, des subventions per capita sont offertes tantôt en fonction des élèves des niveaux élémentaire ou secondaire, incluant généralement l'enfance inadaptée du niveau concerné, tantôt en fonction des élèves inadaptés seulement. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage permet donc une allocation additionnelle de ressources financières à l'intention de la commission scolaire ou de la commission régionale. Les montants per capita ainsi offerts sont en augmentation constante de l'année scolaire 1971-72 à l'année scolaire 1975-76, comme en témoignent les Tableaux 5.1, 5.2 et 5.3 présentés en annexe.

Certaines dépenses des commissions scolaires et des commissions régionales peuvent faire l'objet d'approbations spécifiques entraînant des subventions additionnelles. Ainsi, en 1975-76, ces commissions reçoivent, moyennant certaines modalités particulières, des subventions additionnelles pour les dépenses afférentes aux services suivants: administration générale (dépenses d'intérêt à court terme occasionnées pour financer les opérations courantes), éducation des adultes, recherche et expérimentation, transport scolaire (subventionné par le ministère des Transports, à l'exception des dépenses d'administration comprises dans l'enveloppe budgétaire autorisée par le ministère de l'Education), équipement scolaire, service de la dette, dépenses de transfert, agents de développement pédagogique, conseiller pédagogique en éducation physique, sport et plein air, plan de développement de l'enseignement des langues et, enfin, aide aux élèves en pension.

5.1.1.4 Influence des règles budgétaires sur le développement des services

Les règles budgétaires influencent le développement des services éducatifs et peuvent constituer un incitatif efficace pour l'implantation de politiques nouvelles ou de modèles d'organisation.

A titre d'exemple, le ministère de l'Education émettait, dans ses règles budgétaires et administratives pour les commissions scolaires, en 1970-71, des dispositions spéciales permettant que l'engagement d'un "conseiller à l'enfance inadaptée" soit admissible aux subventions d'équilibre budgétaire et ce, dans les commissions scolaires régionales et dans les commissions scolaires non-régionalisées dont la population scolaire globale comptait 10 000 élèves et plus; le ministère favorisait par le fait même une politique de régionalisation des services explicitée par la règle de gestion des commissions scolaires, numéro 26-02-04.[5] La même règle de gestion faisait également état du fait qu'en vertu des règles budgétaires et administratives pour 1970-71, chaque élève inadapté de niveau élémentaire pouvait compter pour deux élèves pour fin d'admissibilité aux subventions, à la condition que cet élève appartienne à l'une des catégories suivantes: débiles mentaux moyens, infirmes moteurs cérébraux, déficients auditifs et visuels, élèves souffrant de perturbation affective grave. Cependant, pour fin de classement dans une école, chacun de ces élèves inadaptés comptait pour 1,75 élève. Il s'agissait là d'une politique d'incitation à la prise en charge par les commissions scolaires régionales des services d'enseignement pour l'enfance inadaptée sur tout le territoire.

---

[5] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Administration pédagogique et service des examens, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 26-02-04, 1er décembre 1970, 4 p.

C'est aussi par le truchement des règles budgétaires que les ministères peuvent changer des tendances déjà implantées en matière d'engagement du personnel. La politique en vertu de laquelle le ministère des Affaires sociales assume, selon une entente avec le ministère de l'Education, les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, a eu pour effet d'interdire aux commissions scolaires d'effectuer des dépenses pour les catégories de personnel qui doivent être mises à leur disposition par le ministère des Affaires sociales, c'est-à-dire le personnel professionnel et technique des services sociaux, des services de santé et des cliniques: travailleurs sociaux, conseillers sociaux, infirmières, etc. Cette mesure a pu compromettre le développement de services que certaines commissions scolaires avaient commencé à offrir aux enfants en difficulté. Compte tenu des besoins prioritaires de cette population, le ministère des Affaires sociales se doit maintenant d'affecter en priorité le personnel requis pour répondre aux besoins majeurs de ces enfants sur le plan de la santé et sur le plan social.

Par ailleurs, la politique interministérielle de scolarisation optimale des enfants reçus dans les établissements relevant du ministère des Affaires sociales vise à remettre au secteur public de l'éducation la responsabilité des services d'enseignement à dispenser à cette clientèle, entraînant un réaménagement des budgets des établissements et, dans certains cas, un transfert du personnel enseignant de l'établissement à la commission scolaire. La généralisation de telles ententes peut exiger une adaptation des règles budgétaires en vigueur, ou des subventions additionnelles, pour tenir compte à la fois des besoins particuliers de certaines clientèles en matière de scolarisation, et des plans approuvés de réadaptation utilisés dans les établissements.

On peut aussi constater que la règle de gestion relative aux ententes[6] de scolarisation entre commissions scolaires elles-mêmes, ou entre commissions scolaires et institutions privées reconnues par le ministère de l'Education, a eu pour effet d'inciter les commissions scolaires à assumer leurs responsabilités envers des enfants gravement handicapés pour lesquels ces commissions ne pouvaient encore offrir de services appropriés. Les dépenses encourues pour la scolarisation, et même, dans certains cas, pour l'aide à la pension et au transport, deviennent ainsi admissibles aux subventions d'équilibre budgétaire pour les commissions régionales et pour les commissions scolaires qui assurent de cette façon l'accessibilité à l'éducation à des enfants de leur territoire. L'aide à la pension et au transport a été récemment étendue aux enfants de certains établissements désignés par le ministère des Affaires sociales et devra normalement s'appliquer à tous les établissements, en vertu des ententes confiant à la commission scolaire du territoire la scolarisation des enfants des établissements.

Enfin, le ministère de l'Education peut avoir recours à des subventions additionnelles pour favoriser l'innovation, ou à des mesures spéciales prévues par le Décret dans certains cas exceptionnels. C'est ainsi que pour expérimenter des projets spéciaux ou pour offrir des services qui ne se suffisent pas des effectifs enseignants consentis en vertu des normes régulières, les commissions scolaires peuvent, selon le cas, soumettre au ministère de l'Education des projets de recherche et d'expérimentation ou faire appel au comité des cas pénibles prévus à l'article 8-2.03 du Décret.

---

[6] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, DGEES, DGF, SCEP, Ententes destinées à assurer l'accessibilité à l'éducation à certains enfants, Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-06-02, 11 avril 1975, 6 p.

Dans le champ de l'éducation spéciale, les problèmes particuliers sont nombreux, variés et complexes; d'autre part, des solutions possibles ne sont pas encore suffisamment accessibles, souples et diversifiées. L'octroi des subventions pour la recherche et l'expérimentation est limité par les maigres ressources disponibles et la réponse aux cas pénibles peut à peine se satisfaire des moyens mis à la disposition des commissions scolaires pour répondre aux problèmes nouveaux et spéciaux que pose de plus en plus l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La prise en charge de la scolarisation des enfants des établissements relevant du ministère des Affaires sociales a porté les commissions scolaires à se tourner vers le ministère des Affaires sociales pour obtenir du personnel de réadaptation et de support, non seulement en vue de la scolarisation optimale de cette nouvelle clientèle, mais également pour le développement de services adéquats à leur propre clientèle d'enfants en difficulté. Une expérimentation contrôlée, à partir d'expériences vécues par des établissements et des commissions scolaires, devrait permettre dès à présent d'identifier divers modèles d'organisation des services éducatifs et d'en évaluer la pertinence et les coûts. Le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales auraient donc tout intérêt à mener de concert un certain nombre de ces projets expérimentaux et à y affecter conjointement les ressources d'encadrement et les budgets nécessaires.

5.1.2 ESTIMATION DES COUTS DE FINANCEMENT DES SERVICES

Le ministère de l'Education n'a pas jusqu'à présent établi sous forme de bilan factuel, le coût exact et global des services dispensés annuellement à l'ensemble de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du secteur public, ni le coût particulier inhérent aux diverses catégories d'inadaptation.

A défaut d'une étude exacte et exhaustive sur l'impact financier des efforts consentis à chaque année dans le réseau scolaire pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Comité s'est appuyé sur les coûts moyens par élève contenus dans certaines directives administratives émanant du ministère de l'Education.

Ainsi, afin de faciliter la négociation, la ratification et le contrôle des ententes entre commissions scolaires pour assurer l'accessibilité à l'éducation à certains enfants, conformément à la directive administrative portant le numéro 08-06-02, le ministère de l'Education recommande depuis 1973-74 de prévoir, comme frais d'enseignement, les montants suivants:[7]

---

[7] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire. Ententes destinées à assurer l'accessibilité à l'éducation à certains enfants pour l'année scolaire 1973-74. Règle de gestion des commissions scolaires, numéro 08-06-02, 17 juillet 1973, p. 4. Le 11 avril 1975, cette directive a été annulée et remplacée par une autre directive portant le même numéro. Pour fin d'entente entre commissions, cette dernière directive recommandait aux commissions de prévoir, à titre de frais d'enseignement, les montants qui apparaissent dans les Règles budgétaires des commissions scolaires régionales pour les années en cours. A l'examen des règles budgétaires pour 1975-76, nous avons constaté que les montants éligibles aux subventions, en cette matière, demeuraient similaires à ceux indiqués dans la directive 08-06-02 du 17 juillet 1973.

CATEGORIES D'ELEVES	FRAIS ANNUELS
Elève de la classe maternelle ou du niveau élémentaire	$ 660.00
Elève de niveau secondaire	$ 1 100.00
Elève inadapté appartenant à l'une ou l'autre des catégories définies à la clause P-2.01 de 3 et 4 de la convention collective avec les enseignants	$ 1 340.00

Pour ces fins, le ministère de l'Education évaluerait ainsi à $1 340 le coût des services d'enseignement que les commissions scolaires doivent supporter en vertu des ententes qui peuvent intervenir entre elles pour assurer l'accessibilité à l'éducation aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il s'agit là d'une première estimation à retenir.

Le Comité s'est également basé sur l'expérience des ententes de services pour assurer aux enfants relevant des établissements des Affaires sociales les services d'enseignement de la part des commissions scolaires. Pour la facturation aux établissements des Affaires sociales des frais pour l'éducation des élèves, la Direction générale du financement du ministère de l'Education émettait, le 8 mars 1974, à l'intention des commissions scolaires, une directive administrative[8] dans laquelle il était recommandé d'utiliser une seule échelle de taux pour couvrir les frais d'enseignement; selon la Direction générale du financement, cette échelle était basée sur l'expérience moyenne et se présentait comme suit:

---

[8] Directive adressée,le 8 mars 1974, au secrétaire général de chaque commission scolaire et de chaque commission régionale par la Direction générale du financement du ministère de l'Education.

CATEGORIES D'ELEVES	FRAIS ANNUELS
Elève de la classe maternelle ou du niveau élémentaire	$ 785.00
Elève de niveau secondaire	$ 1 290.00
Elève inadapté	$ 1 567.00

En examinant ces coûts moyens estimés pour 1973-74 dans le secteur public, on constate que le coût moyen des services d'enseignement pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est nettement supérieur à celui qui s'applique à la clientèle régulière des niveaux élémentaire (incluant la maternelle) et secondaire.

Si l'on appliquait le coût moyen de $1 567 (qui, selon la Direction générale du financement, est basé sur l'expérience moyenne du milieu scolaire) à la population en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public en 1973-74 (74 120 élèves, selon les statistiques du Service de l'enfance inadaptée), on constaterait que le coût global des services d'enseignement destinés à l'enfance en difficulté s'élèverait à $116 millions.

Si l'on affectait le même coût moyen de $1 567 à la clientèle en difficulté du secteur public en 1974-75 (83 815 élèves, toujours selon les statistiques du Service de l'enfance inadaptée), sans tenir compte de la hausse possible des coûts, on estimerait le coût total des services d'enseignement à $131 millions; ce qui représenterait environ 7.3% du budget consacré à la mission éducative par le gouvernement du Québec ($1,8 millions en 1974-75).

Il est à noter que le ministère des Affaires sociales a investi, en 1974-75, un montant estimé globalement à $150 millions à l'intention de l'enfance inadaptée reçue en centres d'accueil. Comme cette clientèle comprenait environ 12 534 enfants, au 31 mars 1975, on pourrait estimer à $11 967, 45 le coût per capita de l'ensemble des services offerts par le ministère des Affaires sociales aux enfants inadaptés, suite à l'imputation des coûts pour 1974-75 à la clientèle au 31 mars 1975.

Toujours selon le même procédé de calcul, les quelque 92 915 enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public, en 1975-76, exigeraient du gouvernement du Québec un déboursé approximatif de $145 millions sans tenir compte de la hausse des coûts d'enseignement depuis le moment où le coût moyen de $1 567 a été estimé, soit depuis mars 1974.

En l'absence de données significatives pour identifier, à l'échelle provinciale, le coût des services d'enseignement par catégories d'inadaptation, le Comité s'est limité à l'évaluation faite par la Commission des écoles catholiques de Montréal, en se basant sur l'expérience de l'année 1973-74. A partir des documents internes fournis par la CECM, il appert que le coût par élève en difficulté, en 1973-74, peut varier entre $970 et $3 773, dépendant de la catégorie de clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette estimation n'inclut pas les dépenses de transport, d'équipement et du service de la dette.[9] Il ressort de cette étude que les handicapés physiques, les mésadaptés socio-affectifs et les débiles moyens à la charge de la CECM occasionnent des frais nettement supérieurs au coût moyen de $1 567 estimé pour l'ensemble de la clientèle en difficulté du secteur public. C'est dire que l'utilisation d'une norme moyenne pour fin de financement ne rend pas compte de la diversité des services requis par les besoins spécifiques des enfants en difficulté.

En vue d'une allocation équitable des ressources financières destinées à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le secteur public, le Comité est d'avis que le ministère de l'Education devrait évaluer l'incidence monétaire de chacune des catégories de services spécifiques pour l'enfance en difficulté.

---

[9] Consulter en annexe le Tableau 5.4: Coût par élève de l'enfance inadaptée pour l'année scolaire 1973-74 à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

5.1.3 REFLEXION CRITIQUE SUR LE FINANCEMENT DES SERVICES

Le gouvernement du Québec a témoigné de son intérêt envers l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en allouant pour des fins éducatives des ressources financières qui ont permis le développement progressif des services.

Cependant, comme les besoins des enfants en difficulté ne cessent d'évoluer en diversité et en complexité, il importe que l'Etat consente à des efforts additionnels et qu'il assure un financement approprié pour le développement actuel et ultérieur des services requis pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Les ressources financières devront donc atteindre leur utilité maximale en se conformant à l'actualité des besoins en milieu scolaire tout en suivant une évolution inspirée par des politiques progressives et par des standards de qualité en matière d'éducation spéciale.

Dans une telle optique de pensée, il importe, en premier lieu, de fixer les politiques et les orientations qui doivent prévaloir dans le développement des services appropriés aux besoins des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, puis de mettre à jour les lois, les directives administratives et les règles qui supportent le financement de ces services, tout en assurant leur cohérence.

A titre d'exemple de mise à jour, l'article 8 de la Loi des subventions aux commissions scolaires prévoit une subvention supplémentaire quand une commission scolaire maintient en activité une classe spéciale pour les enfants incapables, en raison de leurs déficiences physiques ou psychiques, de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières. Or, par l'unique mention de la classe spéciale d'au moins dix et d'au plus vingt élèves, cet article reflète mal l'ensemble des mesures possibles et désirables de placement et d'intervention en milieu scolaire pour le bénéfice des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. On y présume à tort que ces enfants sont incapables de profiter de l'enseignement donné dans les classes régulières, alors que plusieurs élèves peuvent, malgré leur difficulté d'adaptation et d'apprentissage, fréquenter avec avantage l'école régulière et même, la classe régulière, moyennant des mesures spéciales de rééducation, de réadaptation ou de soutien. En outre, une interprétation littérale de cet article imposerait à l'organisation scolaire une rigidité peu compatible avec la diversité des situations concrètes et l'éventail des services disponibles. Une révision s'impose donc.

En examinant les règles budgéraires et en évaluant la manière dont ces dernières sont applicables pour le bénéfice même des élèves, certaines questions surgissent.

A l'intérieur des règles qui prévalent pour le financement par le processus de normalisation des revenus et des dépenses, les commissions scolaires peuvent-elles facilement se déterminer des priorités et les atteindre? Dans la mesure où les commissions scolaires peuvent jouir d'une certaine marge de manoeuvre avec les règles budgétaires, la transférabilité défavorise-t-elle l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage? L'identification de normes spécifiques de financement à l'intérieur des règles budgétaires doit-elle être maintenue pour l'enfance en difficulté?

Les ressources consenties par les règles budgétaires sont-elles suffisantes pour le développement, ou même le maintien, des services de qualité pour l'enfance en difficulté? Le ministère de l'Education ne devrait-il pas prévoir des sommes d'argent additionnelles pour des services nouveaux à développer dans le réseau scolaire, en concertation, le cas échéant, avec d'autres ministères, eu égard aux exigences de prévention, de dépistage, d'évaluation et de relance, d'intégration sociale et de mise au travail, pour une intervention de qualité auprès de l'enfance en difficulté, dans certains cas dès la petite enfance, et parfois même auprès de jeunes adultes ?

Les commissions scolaires procèdent-elles à l'identification des subventions spécifiques pour l'enfance en difficulté? La font-elles suivre par une affectation complète à cette clientèle des subventions autorisées et accordées? Ont-elles tendance à ne considérer que les ressources prévues pour les enfants en difficulté, en oubliant que ces enfants participent à l'allocation générale des ressources? Ne faudrait-il pas qu'un système particulier de péréquation permette de répondre aux besoins des commissions scolaires éloignées, à faible densité de population ou pauvres en ressources humaines et matérielles pour l'éducation de ces enfants?

Le coordonnateur ou le conseiller responsable de l'enfance en difficulté se doit, par sa formation, son information et sa fonction, de jouer un rôle significatif dans l'identification des priorités, dans l'élaboration des budgets et dans l'affectation courante des ressources financières jusqu'au niveau de l'école. Lui reconnaît-on pratiquement ce mandat?

L'estimation du coût-élève pour la clientèle en difficulté semble demander un réajustement en fonction notamment de la hausse des coûts de l'enseignement et des exigences inhérentes à une intervention appropriée. Ne faut-il pas procéder à une évaluation réaliste et adéquate des coûts requis par l'intervention auprès de l'enfance en difficulté pour s'orienter vers des coûts spécifiques à chaque grande catégorie d'inadaptation?

Considérant le droit des enfants à une éducation optimale, le Comité estime que les aspects du financement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doivent faire l'objet d'un examen attentif de la part des autorités du ministère de l'Education, de façon à permettre non seulement le maintien des services existants et leur amélioration pour une réponse plus adéquate aux besoins des enfants, mais également le développement de nouveaux services tout aussi nécessaires, par exemple, dans le domaine de l'éducation précoce, de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de l'orientation, de l'éducation, de la rééducation et de la réadaptation, de la réévaluation et de la relance, de l'éducation prolongée, de l'intégration sociale et de la mise au travail, et ce en concertation avec les ministères et les organismes concernés. De même, des budgets plus substantiels doivent être prévus pour la recherche et l'expérimentation dans les commissions scolaires et pour la mise sur pied de projets spéciaux afin de diversifier les modalités de services aux élèves en difficulté et d'appliquer, suivant un processus d'expérimentation contrôlé, les orientations et les politiques éducatives novatrices.

Dans ses politiques et règles budgétaires, le ministère de l'Education se doit d'insister sur une affectation équitable à l'enfance en difficulté des ressources générales mises à la disposition de la commission scolaire, tout en établissant des critères additionnels de financement qui répondent à des standards de qualité en matière d'éducation et qui correspondent aux besoins spécifiques de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il importe donc de maintenir un budget "protégé" pour les mesures spéciales à offrir aux enfants en difficulté: ces budgets doivent être utilisés par les commissions scolaires en fonction des besoins réels de leur clientèle en matière d'éducation spéciale. Des budgets spéciaux doivent donc être prévus pour des commissions scolaires qui ont un besoin plus grand de ressources en raison, par exemple, du nombre élevé d'établissements du ministère des Affaires sociales sur leur territoire, ou du nombre élevé d'enfants en difficulté placés dans les familles d'accueil, ou du développement de services très spécialisés pour une clientèle regroupée régionalement ou provincialement.

Comme les besoins des commissions scolaires ne sont pas uniformément répartis, l'établissement d'un coût moyen, d'ordre théorique et à caractère uniforme, à titre de norme ou de standard de financement, aurait pour effet de défavoriser les commissions scolaires qui assument la responsabilité de développer des services éducatifs pour des clientèles plus nombreuses ou exigeant des ressources humaines et matérielles plus considérables que dans la moyenne des cas. D'autre part, les normes budgétaires doivent tenir compte de la hausse des coûts de l'éducation, ce qui suppose une évaluation annuelle des coûts réels moyens des services appropriés aux grandes catégories d'inadaptation afin de permettre un octroi équitable des ressources financières requises. En vue d'établir ces coûts réels, il y aurait lieu d'identifier les ressources humaines et matérielles minimales nécessaires à l'encadrement et à l'offre des services pédagogiques et parapédagogiques aux diverses clientèles d'enfants en difficulté. Dans le secteur public, les règles budgétaires doivent assurer aux commissions scolaires au moins les ressources financières considérées comme des minima pour une intervention de qualité auprès de leurs diverses clientèles en difficulté.

A l'intérieur des règles budgétaires, le ministère de l'Education pourrait établir un système de péréquation des ressources financières en fonction des disparités régionales et des besoins essentiels des commissions scolaires, en accordant une attention spéciale aux besoins des commissions scolaires éloignées, situées dans les régions à faible densité de population et particulièrement démunies au plan des ressources humaines.

Au cours de ses rencontres de consultation au niveau des commissions scolaires, le Comité a pu se rendre compte que l'organisation et le financement du transport scolaire pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage posaient un certain nombre de problèmes. La plupart avaient trait à la tension et à la fatigue éprouvées par les élèves en raison de la longueur des trajets à parcourir et partant de la lenteur des voyages quotidiens, ou le manque de surveillance et d'assistance à l'égard de certaines clientèles, comme les handicapés physiques, les déficients sensoriels, les mésadaptés socio-affectifs graves et les débiles mentaux moyens, et enfin, à la sous-évaluation des coûts réels occasionnés par l'organisation de transports adéquats pour les enfants gravement handicapés et souvent éparpillés géographiquement. Pour établir ces besoins particuliers et y répondre adéquatement tout en favorisant le maintien de l'enfant dans son milieu normal, sa famille ou, le cas échéant, la famille d'accueil, le ministère de l'Education devrait s'enquérir auprès des commissions scolaires des problèmes réels que ces dernières constatent sans pouvoir les résoudre, pour ensuite, réexaminer et reformuler avec le ministère des Transports les règles qui régissent l'organisation et le financement du transport scolaire pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Dans une optique de maintien des enfants dans leur milieu naturel et dans une perspective de décentralisation graduelle, les commissions scolaires doivent tendre à répondre elles-mêmes aux besoins des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sous leur juridiction, ou sous leur responsabilité, y inclus les enfants scolarisables relevant des établissements du réseau des Affaires sociales. A cette fin, dans son mode de financement des commissions scolaires et dans son processus de normalisation des revenus et des dépenses de ces dernières, le ministère de l'Education doit faire preuve de réalisme et de souplesse pour faciliter aux commissions scolaires la détermination d'objectifs prioritaires en faveur de l'enfance en difficulté et l'atteinte de ces objectifs par l'affectation appropriée des ressources financières, matérielles et humaines requises dans une intervention adéquate. Par conséquent, les dispositions administratives et les règles budgétaires devraient être formulées de façon à garantir aux enfants en difficulté un accès permanent à toutes les ressources financières octroyées aux commissions scolaires, tout en identifiant et en protégeant des ressources financières additionnelles pour les services destinés spécifiquement à l'enfance en difficulté, services qui sont d'ailleurs encore en période de développement.

En d'autres termes, le budget pour les services réguliers doit tenir compte à la fois des enfants en situation régulière et des enfants en difficulté, de façon à ce que ces derniers aient droit à toutes les mesures régulières dont peuvent disposer les instances décentralisées. Les montants affectés à ce budget peuvent faire l'objet d'une transférabilité: il incomberait aux instances décentralisées de veiller aux intérêts des enfants en difficulté en les faisant profiter des services réguliers auxquels ils ont droit.

Pour offrir aux enfants en difficulté des services spécialisés et appropriés, un financement additionnel privilégié et protégé doit être consenti pour les mesures spéciales et supplémentaires destinées à répondre spécifiquement aux besoins des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les sommes d'argent ainsi identifiées et octroyées doivent être réservées par les commissions scolaires pour le bénéfice exclusif des enfants auxquels elles sont destinées. Il y aurait transférabilité de ces ressources financières uniquement à l'intérieur du budget pour les mesures spéciales. Une telle mesure s'impose tant et aussi longtemps que les besoins de l'enfance en difficulté exigent des développements nouveaux ou mieux appropriés de services correspondant à des standards de qualité qu'il appartient au ministère de l'Education de préciser, en concertation avec les intéressés.

A l'intérieur des commissions scolaires, une personne désignée devrait veiller tout particulièrement à la protection, à la distribution et à l'utilisation rationnelle des ressources financières pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et participer, à ce titre, à l'élaboration des recommandations relatives à l'établissement des priorités et des politiques touchant cette clientèle défavorisée. Il s'agit, de préférence, du coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée, dont la responsabilité devrait être fonction des exigences précédemment définies par rapport aux ressources financières et ne pas se limiter aux écoles spéciales et aux classes spéciales, mais s'étendre à toutes les mesures spéciales pour l'éducation des enfants en difficulté. Les normes de la Politique administrative et salariale et des règles budgétaires devraient permettre l'engagement de cette ressource humaine essentielle. Les commissions scolaires dont la clientèle en difficulté serait insuffisante en nombre pour justifier l'engagement d'un coordonnateur de l'enseignement à l'enfance inadaptée devraient au moins pouvoir engager un conseiller en enfance inadaptée et faire appel à son expertise dans les champs d'action déjà énumérés.

Enfin, dans l'utilisation des ressources financières accordées à la commission scolaire pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il faut également faire appel à la participation de la direction des écoles et du personnel enseignant. Connaissant les besoins des enfants, ces personnes doivent être impliquées lors de la préparation des budgets de la commission scolaire et informées des budgets retenus. La mise à la disposition de l'école d'une assiette suffisante de ressources financières permettrait d'élaborer et de mettre en oeuvre des projets qui répondraient plus directement aux besoins de l'enfant dans le milieu où il est scolarisé.

5.1 LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PUBLIC

RECOMMANDATIONS

48. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION FIXE LES POLITIQUES ET LES ORIENTATIONS QUI DOIVENT PREVALOIR POUR LE MAINTIEN ET L'AMELIORATION DES SERVICES EXISTANTS ET POUR LE DEVELOPPEMENT DE NOUVEAUX SERVICES APPROPRIES AUX BESOINS DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QU'IL METTE A JOUR LES LOIS ET ADAPTE EN CONSEQUENCE LES DIRECTIVES ADMINISTRATIVES ET LES REGLES QUI SUPPORTENT LE FINANCEMENT DE CES SERVICES.

49. QUE LES DISPOSITIONS ET LES REGLES BUDGETAIRES DU SECTEUR PUBLIC ASSURENT EN FAVEUR DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE UN ACCES EQUITABLE AUX RESSOURCES GENERALES MISES A LA DISPOSITION DE LA COMMISSION SCOLAIRE ET QU'ELLES DONNENT DROIT A UN BUDGET PROTEGE POUR DES MESURES SPECIALES DESTINEES A REPONDRE EXCLUSIVEMENT AUX BESOINS DE CES ENFANTS.

50. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION EVALUE LES COUTS REELS MOYENS DES SERVICES SPECIFIQUES POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTE EN VUE D'UNE ALLOCATION EQUITABLE DES RESSOURCES FINANCIERES REQUISES; QU'IL EFFECTUE A CETTE FIN, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, UNE ETUDE SUR LES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES MINIMALES NECESSAIRES A L'ENCADREMENT ET A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES ET PARAPEDAGOGIQUES.

51. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, ETABLISSE UN SYSTEME DE PEREQUATION DES RESSOURCES FINANCIERES EN FONCTION DES DISPARITES REGIONALES ET DES BESOINS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET QU'IL ACCORDE UNE ATTENTION SPECIALE AUX COMMISSIONS SCOLAIRES ELOIGNEES, SITUEES DANS LES REGIONS A FAIBLE DENSITE DE POPULATION ET PARTICULIEREMENT DEMUNIES AU PLAN DES RESSOURCES HUMAINES.

52. QUE DANS SES REGLES BUDGETAIRES ET DANS SES DIRECTIVES ADMINISTRATIVES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION FACILITE AUX COMMISSIONS SCOLAIRES LA DETERMINATION D'OBJECTIFS PRIORITAIRES EN FAVEUR DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE,DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION AU MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE, ET L'ATTEINTE DE TELS OBJECTIFS PAR UNE AFFECTATION APPROPRIEE DES RESSOURCES FINANCIERES, HUMAINES ET MATERIELLES REQUISES POUR UNE INTERVENTION DE QUALITE.

53. QUE DANS TOUTE COMMISSION SCOLAIRE, UN COORDONNATEUR RESPONSABLE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE PARTICIPE A L'ETABLISSEMENT DES PRIORITES DE LA COMMISSION ET VEILLE A LA PROTECTION, A LA DISTRIBUTION ET A L'UTILISATION RATIONNELLE DES RESSOURCES FINANCIERES DESTINEES A CETTE CLIENTELE; QUE LA COMMISSION SCOLAIRE FAVORISE LA PARTICIPATION DU PERSONNEL DE DIRECTION ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ECOLE DANS L'IDENTIFICATION DES BESOINS DES ENFANTS ET DANS L'UTILISATION DE RESSOURCES FINANCIERES A CE NIVEAU.

SECTION 5.2

L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PRIVE

5.2.1 POLITIQUES ET MODALITES D'ORGANISATION ET DE FINANCEMENT

5.2.1.1 L'organisation des institutions privées

La Loi de l'enseignement privé (S.R.Q. 1968, chap. 67) et les règlements y afférant servent à fixer les politiques et les modalités d'organisation et de financement des services destinés, dans le secteur privé, à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Une institution privée peut dispenser un enseignement à l'enfance inadaptée. A cette fin, elle doit présenter une requête dans le but d'être déclarée d'intérêt public, d'être reconnue pour fin de subvention ou d'obtenir un permis. Le ministre de l'Education détermine le statut de l'institution, après avoir obtenu l'avis de la Commission consultative de l'enseignement privé. La déclaration d'intérêt public et la reconnaissance pour fin de subvention accordées durent tant que demeurent satisfaites les conditions de base. L'obtention d'un permis vaut habituellement pour une année; parfois, le permis accordé est valide pour deux ans.

L'institution responsable de l'enseignement pour l'enfance en difficulté doit remplir les exigences prévues par la loi et par les règlements qui en découlent. Elle doit particulièrement

1o "à la satisfaction du ministre, identifier les catégories d'enfants inadaptés auxquels elle destine son enseignement et soumettre son programme d'études et ses examens à l'approbation du ministre" (article 36),

2o "se conformer au programme d'études approuvé par le ministre et employer des professeurs possédant les qualifications requises au sens des règlements visés à l'article 28 de la Loi du Conseil supérieur de l'Education" (article 38).

Conformément à la loi, le lieutenant-gouverneur en conseil peut édicter des règlements pour régir l'organisation et le financement dans les institutions d'enseignement pour l'enfance en difficulté. La loi prévoit également qu'avec l'approbation du ministre, une commission scolaire ou un collège d'enseignement général et professionnel peuvent"conclure avec toute institution, un contrat par lequel cette institution s'engage, aux conditions convenues entre les parties, à donner des cours à des élèves ou à rendre d'autres services de nature pédagogique" (article 66).

5.2.1.2 Le financement

En matière de financement, le ministère de l'Education subventionne en partie l'enseignement dispensé par les institutions déclarées d'intérêt public ou reconnues pour fin de subvention.

En règle générale, la loi stipule qu'une institution déclarée d'intérêt public

> "reçoit pour chaque année scolaire et pour chaque élève qui y est inscrit à plein temps, le 30 septembre de cette année scolaire, une subvention égale à 80 pour cent du coût moyen par élève, tel que calculé pour l'année scolaire précédente dans les établissements publics de même catégorie, selon les normes en vigueur pour l'approbation du budget de ces établissements." (Article 14, premier alinéa)

En outre, une institution reconnue pour fin de subvention,

> "reçoit pour chaque année scolaire et pour l'élève qui y est inscrit à temps plein le 30 septembre de cette année, une subvention égale à 60 pour cent du coût moyen par élève, tel que calculé pour l'année scolaire précédente pour les établissements de même catégorie, selon les normes en vigueur pour l'approbation des budgets de ces établissements." (Article 17, premier alinéa)

Dans ces deux cas, la même règle s'applique pour l'admissibilité de l'institution à la subvention, à savoir que

> "telle institution, pour être admissible à cette subvention, ne doit pas exiger de ses élèves des frais de scolarité et autres frais afférents supérieurs à la différence à combler pour atteindre le coût moyen mentionné au premier alinéa plus dix pour cent du coût moyen." (Articles 14 et 17, deuxième alinéa)

Cependant, les institutions qui sont déclarées d'intérêt public ou reconnues pour fin de subvention et qui dispensent l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont autrement subventionnées. En effet, la loi mentionne la disposition suivante:

> "Si elle est déclarée d'intérêt public ou reconnue pour fin de subvention, une institution qui donne l'enseignement pour l'enfance inadaptée aux niveaux préscolaire, élémentaire, secondaire ou collégial, reçoit, nonobstant les articles 14 et 17, pour chaque année scolaire, une subvention par élève déterminée par règlement du lieutenant-gouverneur en conseil, après consultation de la Commission."[10] (Article 20)

A chaque année, le lieutenant-gouverneur en conseil détermine, au moyen d'un arrêté en conseil publié dans la Gazette officielle du Québec, le montant per capita des subventions pour ces institutions desservant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Suivant la pratique actuelle, ce montant est établi en évaluant le coût réel des services de l'institution privée à partir des règles administratives et budgétaires des commissions scolaires et des commissions régionales pour l'année en cours et en déduisant un montant de cent cinquante ($150) dollars à titre de contribution exigible des parents.

---

[10] Il s'agit de la Commission consultative de l'enseignement privé.

5.2.1.3 Le contrôle et la supervision des institutions privées

La gestion administrative et financière des institutions privées est contrôlée et supervisée par le Service général de l'enseignement privé du ministère de l'Education. Ce service contrôle la qualité des services offerts par les institutions en se servant des normes et des règles en vigueur dans le secteur public. Il exerce également une supervision et, à cette fin, il visite habituellement les institutions.

5.2.2 ETAT DE LA SITUATION DE L'ORGANISATION ET DU FINANCEMENT

5.2.2.1 Etat de l'organisation

Les institutions privées responsables de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont actuellement soit déclarées d'intérêt public soit détentrices d'un permis.[11]

En 1973-74, pour fin d'éducation de l'enfance en difficulté, il y avait dix (10) institutions privées qui avaient obtenu une déclaration d'intérêt public.[12] Concentrées surtout dans la région métropolitaine, ces institutions offraient des services éducatifs en fonction des catégories d'inadaptation ci-après mentionnées par ordre d'importance: perturbation affective grave, déviations multiples, débilité mentale moyenne, surdité et semi-surdité, difficultés graves d'apprentissage, difficultés légères d'apprentissage.

---

[11] Pour connaître la clientèle des institutions privées, le lecteur peut consulter, en annexe au chapitre 2 de la première partie, le Tableau 2.13 intitulé: Evolution de la population en difficulté par catégories d'inadaptation et par institution dans le secteur privé de 1973-74 à 1975-76.

[12] En 1974-75, l'Ecole Vanguard (Québec) Ltée, était déclarée d'intérêt public, ce qui portait à onze (11) le nombre des institutions privées déclarées d'intérêt public pour l'enfance inadaptée.

Selon le Service général de l'enseignement privé du ministère de l'Education, tous les élèves avaient été soumis à une évaluation psychologique depuis deux (2) ans ou moins. En outre, les cent cinquante-trois (153) enseignants à l'emploi de ces institutions étaient tous pourvus d'une qualification légale. Enfin, ces institutions privées offraient à leurs élèves des services parapédagogiques en s'adjoignant directement, à temps plein ou à temps partiel, les professionnels requis; ainsi, en 1973-74, on dénombrait dix-huit (18) professionnels non enseignants pour assumer les services parapédagogiques offerts aux élèves des institutions déclarées d'intérêt public.

En 1973-74, le nombre des institutions sous permis pour l'enfance en difficulté s'élevait à sept (7).[13] Elles étaient situées généralement en dehors de la région métropolitaine. Dans ces sept institutions, les services éducatifs se traduisaient en cours de récupération pour les élèves en difficultés mineures ou majeures d'apprentissage. Une institution recevait en plus des élèves atteints de déficiences physiques. Une autre accueillait en plus quelques débiles mentaux légers, un débile mental moyen et un déficient physique. Les institutions sous permis faisaient appel à six (6) professeurs à temps plein et à neuf (9) professeurs à temps partiel.

---

[13] En 1974-75, le nombre des institutions privées sous permis est passé à six (6), avec la fermeture de l'école Ste-Lucie, à Drummondville.

La situation des effectifs en personnel dans les institutions privées en 1974-75 est demeurée, selon les informations reçues du Service général de l'enseignement privé, pratiquement similaire à celle qui prévalait en 1973-74, étant donné la faible variation de clientèle d'une année à l'autre. Au moment de la rédaction de ce rapport, les données pour l'année 1975-76 n'étaient pas disponibles.

5.2.2.2 Etat du financement

Il y avait, en 1973-74, dix (10) institutions déclarées d'intérêt public qui dispensaient des services d'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et qui, à cette fin, étaient subventionnées par le ministère de l'Education. Le coût per capita approuvé pour évaluer les services réels dispensés par ces institutions se situait entre $1 295 au minimum, et $2 809 au maximum; comme on le sait, ce coût est établi en appliquant à l'organisation des services de ces institutions les règles administratives et budgétaires des institutions du secteur public pour la même année. La subvention per capita du ministère de l'Education s'établissait donc à $1 145 au minimum, et à $2 659 au maximum, compte tenu de la contribution de $150 exigible des parents.[14]

En 1974-75, les onze (11) institutions déclarées d'intérêt public et offrant des services à l'enfance en difficulté bénéficiaient pour fin de financement d'un montant per capita allant de $1 079.71 au minimum, à $2 730.44 au maximum, avant toute forme d'ajustement.[15]

A noter que ces coûts per capita incluent la valeur locative des espaces utilisés pour offrir les services à la clientèle; cette valeur locative est un artifice de calcul par lequel on évalue les dépenses encourues pour la partie du loyer correspondant à l'amortissement de l'investissement dans les édifices (service de la dette).

---

[14] Consulter, en annexe, le Tableau 5.5: Financement des institutions déclarées d'intérêt public et dispensant l'enseignement pour l'enfance inadaptée, année scolaire 1973-74.

[15] Consulter, en annexe, le Tableau 5.6: Financement des institutions privées déclarées d'intérêt public et dispensant l'enseignement pour l'enfance inadaptée, année scolaire 1974-75, et le Tableau 5.7: Institutions privées de l'Enfance inadaptée subventionnées par le Ministère de l'Education, année scolaire 1975-76. Ce dernier Tableau est présenté à titre d'information, les données n'étant pas disponibles au moment de la rédaction du Rapport.

5.2.3 REFLEXION CRITIQUE SUR L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DES SERVICES

Des institutions privées ont, dans le passé, joué un rôle majeur en matière d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour répondre aux besoins de certains enfants, elles ont pris l'initiative d'offrir des services souvent supplétifs, parfois complémentaires par rapport à ceux du secteur public. Par le fait même, elles ont sensibilisé indirectement les responsables du milieu scolaire à mettre en place, dans le secteur public, des structures et des services visant à procurer aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage une éducation conforme à leurs besoins.

Il suffit de constater l'évolution des effectifs scolaires dans le secteur public pour se convaincre que les commissions scolaires du Québec ont graduellement offert des services éducatifs de plus en plus diversifiés à un nombre sans cesse croissant d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Elles sont même en voie de prendre en charge des enfants de même type que ceux qui sont reçus dans certains établissements relevant du ministère des Affaires sociales. Des enfants en difficulté ne doivent plus se voir privés d'un service public auquel ils ont droit, parce que des commissions scolaires accepteraient de se départir de leur responsabilité en raison des services déjà dispensés par des institutions privées. Le secteur public doit, en effet, développer tous les services éducatifs requis par ses diverses clientèles.

Toutes les institutions privées qui prennent en charge l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doivent être assujetties à des critères de qualité et même d'excellence. Cette règle prévaut déjà pour la reconnaissance pour fin de subvention et la déclaration d'intérêt public; elle devrait prévaloir même pour l'émission d'un permis, à cause des besoins spécifiques de cette clientèle et de l'importance d'un service éducatif approprié.

Des institutions privées rendent à des enfants en difficulté des services pratiquement indispensables et jouent actuellement un rôle supplétif par rapport à certaines commissions scolaires. C'est le cas de celles qui reçoivent, par entente avec une commission scolaire, des enfants auxquels cette dernière juge qu'elle ne peut offrir les services ou les cours appropriés. Il s'agit cependant là d'une situation exceptionnelle et la commission scolaire garde la responsabilité d'assurer une information adéquate aux parents et de favoriser le plus possible leur participation à une telle décision. Les parents n'ont cependant pas à supporter les coûts de cette scolarisation par voie d'entente. C'est pourquoi il revient à la commission scolaire d'origine de l'enfant d'assumer les frais d'enseignement et, le cas échéant, d'aide au transport et à la pension, lorsqu'elle décide de conclure une entente de scolarisation avec une institution privée reconnue par le ministre de l'Education et qui accepte de dispenser les services éducatifs requis.

Quelques institutions privées détentrices d'une déclaration d'intérêt public offrent, au niveau du Québec, des services éducatifs que l'on peut qualifier d'essentiels pour certaines clientèles qu'elles reçoivent pour ainsi dire en exclusivité.

Pour éviter les dédoublements coûteux en ressources humaines et matérielles, tout en respectant le droit de l'enfant gravement handicapé à un service public d'éducation et les devoirs du secteur public dans son ensemble à l'égard du développement de services éducatifs appropriés à tous les types de clientèles scolarisables ou éducables, il conviendrait de privilégier la formule du contrat d'association entre une telle institution et la commission scolaire du même territoire. De cette façon, la complémentarité des services avec le secteur public serait mieux assurée, de même que, pour l'enfant, la gratuité de la scolarisation et l'éventuel accès à toutes les ressources du secteur public. De tels contrats d'association pourraient également permettre des expérimentations conjointes et contrôlées, en matière de programmes ou de méthodologies éducatives ou rééducatives, expérimentations particulièrement importantes dans le champ des services hautement spécialisés et susceptibles de contribuer à l'avancement de l'éducation spéciale au Québec.

5.2 L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PRIVE

RECOMMANDATION

54. QUE LES SERVICES D'ENSEIGNEMENT POUR L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE SOIENT AUTORISES ET DISPENSES DANS LE SECTEUR PRIVE SUR LA BASE DE CRITERES ET DE STANDARDS D'EXCELLENCE DEFINIS PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET APPLIQUES PAR LUI DANS LA RECONNAISSANCE DES INSTITUTIONS PRIVEES.

SECTION 5.3

LES BOURSES POUR HANDICAPES

5.3.1 NATURE DU PROGRAMME

Au sein du ministère de l'Education, le Service des prêts et bourses aux étudiants est responsable d'un programme spécial de bourses pour handicapés, jeunes ou adultes; ce programme vise à leur rendre accessible l'enseignement élémentaire, secondaire, collégial ou universitaire, ainsi que l'insertion sur le marché du travail, compte tenu de leur capacité physique, de leurs aptitudes intellectuelles et, il va sans dire, des débouchés sur le marché du travail.

Aux niveaux élémentaire et secondaire, les bourses facilitent l'accès aux cours administrés par les commissions scolaires ou les commissions régionales, quand l'empêchement de poursuivre des études provient "du handicap du sujet ou de l'insuffisance des services offerts."[16] Divers cas sont envisagés: handicapé qui loge chez ses parents, handicapé qui loge hors du foyer familial, handicapé adulte ne pouvant recevoir une aide financière du ministère des Affaires sociales parce qu'il poursuit des études secondaires préparatoires à des études collégiales ou à une insertion dans le monde du travail.[17]

---

[16] Ministère de l'Education, Service des prêts et bourses, Réadaptation des handicapés, Règles administratives et critères de calcul des bourses aux étudiants handicapés, Année scolaire 1974-75, p. 3.

Plusieurs formules d'enseignement sont possibles: fréquentation d'une école de la commission scolaire de la localité, fréquentation d'une école privée après entente avec la commission scolaire du territoire où réside l'élève handicapé, cours à domicile avec précepteur "jusqu'à ce que la commission scolaire soit en mesure d'offrir au sujet un service adéquat."[18]

Aux niveaux collégial et universitaire, les handicapés peuvent recevoir des prêts et bourses comme les autres étudiants. Il est tenu compte du handicap en calculant le montant de la bourse. Toutefois, les grands handicapés tels que les personnes amputées des deux membres, les aveugles, les épileptiques, les paraplégiques, etc... reçoivent des bourses seulement. Le gouvernement les dégage de l'obligation de rembourser quoi que ce soit. Le programme vise particulièrement l'élève adulte âgé de 21 ans et plus qui bénéficie de cette formule.

---

[17] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service des prêts et bourses, Réadaptation des handicapés, Règles administratives et critères de calcul des bourses aux étudiants handicapés, Année scolaire 1974-75, p. 6.

[18] Ibid., p. 7

Un comité de spécialistes de la réadaptation, de l'éducation et du placement sur le marché du travail, examine chaque demande formulée par le handicapé lui-même, par ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu, par un organisme d'éducation ou de réadaptation.

5.3.2 COUT DU PROGRAMME

Selon le Service des prêts et bourses du ministère de l'Education, le budget des bourses pour handicapés s'est élevé, en 1974-75, à $790 000. Ce montant se distribuait de la façon suivante: 60% pour des études élémentaires ou secondaires et 40% pour des études collégiales ou universitaires. En 1974-75, quelque 160 des bourses distribuées l'ont été pour des services éducatifs à domicile et ces boursiers ont bénéficié de l'assistance du ministère de l'Education pour un montant approximatif de $250 000.

5.3.3 REFLEXION CRITIQUE SUR LE PROGRAMME

Le programme des prêts et bourses pour handicapés, bien que fort valable dans ses principes fondamentaux, est-il suffisamment intégré à un plan d'éducation, de rééducation et de réadaptation? Encourage-t-il suffisamment les commissions scolaires à repérer et à identifier les besoins des handicapés sous leur juridiction et à développer d'une façon responsable des services diversifiés, complets et adéquats? Un tel programme constitue-t-il un soutien véritable et une réponse suffisante aux besoins de l'adulte handicapé? Le ministère de l'Education se devrait-il de réévaluer ce programme en concertation avec les commissions scolaires, les collèges et les universités, ainsi qu'avec les autres ministères concernés? Une consultation auprès des handicapés eux-mêmes et, à défaut, auprès des parents et des personnes ou organismes responsables serait-elle souhaitable?

En réponse aux questions précédentes, le Comité est d'avis que le programme actuel des prêts et bourses pour handicapés doit être réévalué et révisé par le ministère de l'Education en distinguant nettement les besoins de l'enfant de ceux de l'adulte.

Relativement aux besoins de l'enfant handicapé, il faut respecter le principe de l'accessibilité pour tout enfant, handicapé ou non, à des études de niveau élémentaire et secondaire. Il incombe par conséquent à la commission scolaire d'offrir, soit directement, soit par le moyen d'ententes de scolarisation, des services d'enseignement aux enfants handicapés sous sa juridiction et d'en supporter le coût selon des formules adéquates de financement. L'école publique doit être accessible à l'enfant handicapé et les parents ne devraient en aucun cas supporter des frais de transport ou de pension, souvent fort élevés, à cause de l'absence de services appropriés dans la commission scolaire de leur territoire. Si un programme d'enseignement à domicile s'impose dans certains cas, pour des élèves dont l'état de santé physique ou psychique le justifie, l'utilisation de la formule du professeur itinérant apparaîtrait alors comme un service pertinent.

Jusqu'à présent, les bourses pour handicapés ont servi de palliatifs pour certains élèves de niveau élémentaire ou secondaire qui ne pouvaient obtenir de leur commission scolaire des services d'enseignement appropriés. Dans une perspective de normalisation, il conviendrait plutôt que la commission scolaire du territoire assume pleinement ses responsabilités vis-à-vis de cette clientèle et que les ministères tiennent compte, à l'intérieur de leurs prévisions budgétaires, des frais réels d'enseignement, de transport ou de pension occasionnés aux parents, ou à la commission scolaire, pour la scolarisation d'enfants gravement handicapés. Tant que les règles budgétaires du ministère de l'Education et les règles administratives du ministère des Transports ne permettent pas de couvrir les dépenses réelles encourues par des parents pour la scolarisation de tels enfants, des bourses spéciales sont indispensables pour des cas vraiment exceptionnels.

En ce qui concerne les adultes handicapés, il est évidemment opportun que le ministère de l'Education maintienne un programme spécial de prêts et bourses pour leur permettre de poursuivre des études au niveau collégial ou universitaire ou même de reprendre des études aux niveaux élémentaire et secondaire pour remédier aux retards accumulés dans leur formation de base ou pour entreprendre des cours de formation professionnelle susceptibles de leur ouvrir le marché du travail.

Dans le cas de l'adulte gravement handicapé qui peut poursuivre des études secondaires, collégiales ou universitaires et qui, pour ce faire, a besoin de l'assistance financière de l'Etat, les ministères intéressés doivent coordonner leurs interventions de façon à ce que les frais de subsistance soient supportés par le ministère des Affaires sociales et les frais de scolarité par le ministère de l'Education. Ces adultes devraient avoir accès aux institutions qui peuvent répondre adéquatement à leurs besoins, même si elles sont situées hors du Québec. De plus, dans une perspective d'éducation continue, des services adéquats et gratuits d'enseignement par correspondance doivent être disponibles aux adultes handicapés qui en font la demande.

Les bourses spéciales pour adultes handicapés ont facilité à beaucoup d'entre eux l'accès à des cours de tous niveaux. Pour assurer une meilleure coordination des interventions des divers ministères intéressés à la scolarisation, à la mise au travail ou à l'insertion sociale de ces adultes, un organisme permanent s'imposait: celui que prévoit le projet de loi récemment déposé par le Ministre des Affaires sociales devrait jouer ce rôle. C'est à la lumière des données fournies par les intéressés eux-mêmes, par les organismes et par tous les ministères concernés, que le ministère de l'Education pourra revoir son propre programme de bourses pour adultes handicapés.

5.3 LES BOURSES POUR HANDICAPES

RECOMMANDATION

55. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, DE CONCERT AVEC LES ORGANISMES ET LES MINISTERES INTERESSES, REEVALUE ET REVISE LE PROGRAMME SPECIAL DES PRETS ET BOURSES POUR HANDICAPES; QUE CE PROGRAMME REPONDE AUX BESOINS VARIES DES HANDICAPES JEUNES OU ADULTES, EN VUE DE LEUR DEVELOPPEMENT OPTIMAL ET DE LEUR INSERTION SOCIALE; QU'IL PERMETTE, SELON LES BESOINS, L'ACCES AUX COURS DE TOUS NIVEAUX.

CONCLUSION

En matière de financement de l'éducation spéciale dans les secteurs public et privé et par rapport au programme de bourses pour handicapés, l'Etat doit consentir les sommes d'argent requises pour le maintien, l'amélioration et le développement des services appropriés et adapter ses règles et directives budgétaires en fonction des besoins des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou, le cas échéant, des adultes handicapés. Les ressources financières disponibles et requises en milieu scolaire doivent permettre d'offrir des services de qualité et d'assurer à toute personne en difficulté le droit à une éducation optimale et à une formation continue, pour son développement personnel, pour son intégration sociale et pour son insertion sur le marché du travail.

CHAPITRE 5

LE FINANCEMENT DES SERVICES

RECOMMANDATIONS

5.1 LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PUBLIC

48. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION FIXE LES POLITIQUES ET LES ORIENTATIONS QUI DOIVENT PREVALOIR POUR LE MAINTIEN ET L'AMELIORATION DES SERVICES EXISTANTS ET POUR LE DEVELOPPEMENT DE NOUVEAUX SERVICES APPROPRIES AUX BESOINS DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE; QU'IL METTE A JOUR LES LOIS ET ADAPTE EN CONSEQUENCE LES DIRECTIVES ADMINISTRATIVES ET LES REGLES QUI SUPPORTENT LE FINANCEMENT DE CES SERVICES.

49. QUE LES DISPOSITIONS ET LES REGLES BUDGETAIRES DU SECTEUR PUBLIC ASSURENT EN FAVEUR DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE UN ACCES EQUITABLE AUX RESSOURCES GENERALES MISES A LA DISPOSITION DE LA COMMISSION SCOLAIRE ET QU'ELLES DONNENT DROIT A UN BUDGET PROTEGE POUR DES MESURES SPECIALES DESTINEES A REPONDRE EXCLUSIVEMENT AUX BESOINS DE CES ENFANTS.

50. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION EVALUE LES COUTS REELS MOYENS DES SERVICES SPECIFIQUES POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTE EN VUE D'UNE ALLOCATION EQUITABLE DES RESSOURCES FINANCIERES REQUISES; QU'IL EFFECTUE A CETTE FIN, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, UNE ETUDE SUR LES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES MINIMALES NECESSAIRES A L'ENCADREMENT ET A L'OFFRE DES SERVICES PEDAGOGIQUES ET PARAPEDAGOGIQUES.

51. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, ETABLISSE UN SYSTEME DE PEREQUATION DES RESSOURCES FINANCIERES EN FONCTION DES DISPARITES REGIONALES ET DES BESOINS DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET QU'IL ACCORDE UNE ATTENTION SPECIALE AUX COMMISSIONS SCOLAIRES ELOIGNEES, SITUEES DANS LES REGIONS A FAIBLE DENSITE DE POPULATION ET PARTICULIEREMENT DEMUNIES AU PLAN DES RESSOURCES HUMAINES.

52. QUE DANS SES REGLES BUDGETAIRES ET DANS SES DIRECTIVES ADMINISTRATIVES, LE MINISTERE DE L'EDUCATION FACILITE AUX COMMISSIONS SCOLAIRES LA DETERMINATION D'OBJECTIFS PRIORITAIRES EN FAVEUR DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE,DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION AU MILIEU LE PLUS NORMAL POSSIBLE, ET L'ATTEINTE DE TELS OBJECTIFS PAR UNE AFFECTATION APPROPRIEE DES RESSOURCES FINANCIERES, HUMAINES ET MATERIELLES REQUISES POUR UNE INTERVENTION DE QUALITE.

53. QUE DANS TOUTE COMMISSION SCOLAIRE, UN COORDONNATEUR RESPONSABLE DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE PARTICIPE A L'ETABLISSEMENT DES PRIORITES DE LA COMMISSION ET VEILLE A LA PROTECTION, A LA DISTRIBUTION ET A L'UTILISATION RATIONNELLE DES RESSOURCES FINANCIERES DESTINEES A CETTE CLIENTELE; QUE LA COMMISSION SCOLAIRE FAVORISE LA PARTICIPATION DU PERSONNEL DE DIRECTION ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ECOLE DANS L'IDENTIFICATION DES BESOINS DES ENFANTS ET DANS L'UTILISATION DE RESSOURCES FINANCIERES A CE NIVEAU.

5.2 L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DES SERVICES DANS LE SECTEUR PRIVE

54. QUE LES SERVICES D'ENSEIGNEMENT POUR L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE SOIENT AUTORISES ET DISPENSES DANS LE SECTEUR PRIVE SUR LA BASE DE CRITERES ET DE STANDARDS D'EXCELLENCE DEFINIS PAR LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET APPLIQUES PAR LUI DANS LA RECONNAISSANCE DES INSTITUTIONS PRIVEES.

5.3 LES BOURSES POUR HANDICAPES

55. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION, DE CONCERT AVEC LES ORGANISMES ET LES MINISTERES INTERESSES, REEVALUE ET REVISE LE PROGRAMME SPECIAL DES PRETS ET BOURSES POUR HANDICAPES; QUE CE PROGRAMME REPONDE AUX BESOINS VARIES DES HANDICAPES JEUNES OU ADULTES, EN VUE DE LEUR DEVELOPPEMENT OPTIMAL ET DE LEUR INSERTION SOCIALE; QU'IL PERMETTE, SELON LES BESOINS, L'ACCES AUX COURS DE TOUS NIVEAUX.

ANNEXES AU CHAPITRE 5

ANNEXE 5.1

TABLEAU 5.1

NORMES CALCULEES SUR LA BASE DE LA CLIENTELE INADAPTEE DE 1970-71 A 1972-73 [a]

Sections budgétaires[b]		1970/1971	1971/1972		1972/1973	
Administration pédagogique		-	11,00		14,00	
Enseignement élémentaire	pers. adm. tech.	-	7,50		8,50	
	fourniture et matériel	-	11,50		11,50	
	Biblio.	-	8,50	27,50	8,50	28,50
Services aux élèves	Orientation	-	5,00		5,00	
	Social Santé	-	1,50		1,50	
	Loisirs et sports	-	2,00	8,50	2,00	3,50

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale du Financement, par Marcel Fortin, Québec, 1976.

[b] Au secondaire, il n'y a pas de normes additionnelles. C'est inclus dans les montants de base.

Une autorisation pouvait être accordée par la Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire pour la surveillance additionnelle.

ANNEXE 5.2

TABLEAU 5.2

NORMES CALCULEES SUR LA BASE DE LA CLIENTELE INADAPTEE DE 1973-74 A 1976-77 [a]

	1973/1974	1974/1975	1975/1976	1976/1977
Services généraux	15,00[b]	17,00[c]	18,25[c]	18,25[c]
Service de l'enseignement élémentaire 1/15-1/12	32,00	55,00	58,50	58,50
Services aux étudiants Elém. et sec.	33,50	38,50	41,50	41,50
1/8-1/6	60,00	69,00	73,50	73,50

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale du Financement, par Marcel Fortin, Québec 1976.

[b] Clientèle élémentaire et secondaire (per capita)

[c] Clientèle secondaire seulement (per capita)

ANNEXE 5.3

TABLEAU 5.3

EVOLUTION DE CERTAINES NORMES CALCULEES SUR LA BASE DE LA CLIENTELE INADAPTEE[a]

1971/1972		1973/1974		1975/1976	
GROUPE 1		ENVELOPPE 3		ENVELOPPE	
Administration pédagogique (élémentaire)	$11,00	Services généraux (élémentaire et secondaire)	$15,00	Indice 14	$18,25
		ENVELOPPE 1			
Service de l'enseignement (élémentaire)	$27,50	Service de l'enseignement (élémentaire)	$32,00 →	Indice 13	$58,50
		ENVELOPPE 2			
Service aux élèves (élémentaire)	$ 8,50	Service aux étudiants (élémentaire et secondaire)	$33,50 $60,00	Indice 15 Indice 16	$41,50 $73,50
Surveillance	Autorisation spéciale			Indice 18	$ 7,30
ANNEXE 3		ANNEXE 2			
Enseignement professionnel	ateliers (enf. inadap.)	(inter-ateliers)		Indice 17	transférabilité totale

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale du Financement, par Marcel Fortin, Québec 1976.

ANNEXE 5.4

TABLEAU 5.4

COUT PAR ELEVE DE L'ENFANCE INADAPTEE POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1973-74 A LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL[a]

COUT PAR ELEVE ENFANCE INADAPTEE	Ratio	Administration générale + informatique	Administration pédagogique	Direction d'école	Enseignants	Personnel technique	Secrétariat	Professionnel	Bibliothèque + audio-visuel	Matériel didactique	Loisirs et sports	Visites éducatives	Cafétéria + suppl. alimentaire	Divers		Total	Transport	Equipement	Service de la dette
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		14	15	16	17
DEFICIENCE MENTALE																			
Débiles légers	1/15	45	33	49	781	31	21	32	14	64	8	1		3		1 083	375/60	189	126
Soutien	1/12	45	33	49	976		21	31	14	64	8	1		3		1 243	60	189	126
Occupationnel	1/12	45	33	106	976		22	79	14	122	13	1		3		1 414		189	126
Débiles moyens	1/8	45	33	120	1 464	185	48	66	14	113	7	1	42	3		2 141	475	256	126
RECUPERATION SCOLAIRE																			
Maternelles 4 ans	1/36	45	33	49	325		21	32	14	32	3	1	33	3		590	250	189	126
5 ans	(1/15)	45	33	49	781		21	31	14	64	3	1	33	3		1 078	250	189	126
Attente	1/15	45	33	49	781		21	31	14	64	8	1		3		1 050	375	185	126
Récup. pl. t. grave	1/12	45	33	49	976		21	62	14	64	8	1		3		1 276	375	189	126
Récup. pl. t. moyen	1/15	45	33	49	781		21	62	14	64	8	1		3		1 081	60	189	126
Dénombrement flottant	1/15	45	33	49	781		21		14	32				32		1 012		189	126
Hôpitaux	1/15	45	33		781		21		14	64	8	1		3		870			126
M.S.A.	1/8	45	33	49	1 464	80	21	1 171	14	64	11	1		3		2 936	375	189	126
Mères célibataires	1/8	45	33	9	1 464				14	115	19	1		3		1 703			126
Orph. St-Joseph	1/8	45	33		1 464		21		14	64	11	1		3		1 656			126
N.-D. du P.Secours	1/20	45	33	49	586		21		14	64	3	1		3		819	86	189	126
HANDICAPES PHYSIQUES																			
Déf. auditifs	1/8	45	33	49	1 464	71	21	207	14	64	11	1		3		2 073	475	189	126
Déf. visuels	1/8	45	33	49	1 464	71	21	208	14	64	11	1		3		1 984	475	189	126
V. Doré élémentaire	1/6				1 952			876		64	11	1				3 608			
	1/8	45	33	203	1 464	97	60		14	64			279	3		3 120	475	333	126
V. Doré secondaire	1/6				1 952			985		142	19	1				3 773			
	1/8				1 464											3 283			
Epileptiques	1/6	45	33	14	1 952				14	99	11	1		3		2 172			126
	1/8				1 464											1 684			126
Sourds	1/6	45	33	251	2 342	129	30	280		82	19	1	162	3		3 377	375	211	126
	1/8																		

---

[a] Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la trésorerie, Budget 1974-75, Directives budgétaires, Document de travail (Montréal, 28 janvier 1974) annexe 3.

Basées sur l'année 1973-74, les données actuelles ont servi aux prévisions budgétaires de la CECM pour l'année 1974-75. Ces renseignements proviennent d'un document de travail sujet à modification, selon les dires mêmes de ses auteurs.

ANNEXE 5.5

TABLEAU 5.5

FINANCEMENT DES INSTITUTIONS DECLAREES D'INTERET PUBLIC ET DISPENSANT L'ENSEIGNEMENT POUR L'ENFANCE INADAPTEE

ANNEE SCOLAIRE 1973-74[a]

NOM	Catégorie d'enfants reçus	Clientèle	Niveaux			Per capita approuvé	Per capita subventionné
			M.	E.	S.		
1) Centre Académique Fournier Montréal	P.A.G. D.V.	72		72		2 809	2 659
2) Centre d'Intégration Scolaire Montréal	D.G.A. P.A.G.	160		160		1 538	1 388
3) Centre de l'Enseignement Vivant Montréal	P.A.G. D.V.	75		75		2 352	2 202
4) Centre François-Michelle Montréal	D.M.L. P.A.G. D.V.	80		47	33	2 336	2 136
5) Centre Psychopédagogique Québec	D.V. P.A.G.	68		36	32	2 454	2 304
6) Clinique Pédagogique de Montréal	P.A.G.	84		63	21	2 122	1 972
7) Miriam Home School Montréal	D.M.M. P.A.G. D.V.	84	5	79		2 639	2 489
8) Montreal Oral School for the Deafs	Sourds Demi-sourds	124	25	87	12	2 176	2 026
9) Peter Hall School Montreal	D.M.M.	378	22	171	185	2 291	2 141
10) Val-Marie Cap-de-la-Madeleine	D.L.A.	15		15		1 295	1 145
	TOTAL:-	I 140	52	805	283		

[a] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général de l'enseignement privé.

P.A.G. - Perturbés affectifs graves

D.G.A. - Difficultés graves d'apprentissage

D.M.L. - Déficients mentaux légers

D.M.M. - Déficients mentaux moyens

D.L.A. - Difficultés légères d'apprentissage

D.V. - Déviations multiples

ANNEXE 5.6

TABLEAU 5.6

FINANCEMENT DES INSTITUTIONS DECLAREES D'INTERET PUBLIC ET DISPENSANT L'ENSEIGNEMENT POUR L'ENFANCE INADAPTEE ANNEE SCOLAIRE 1974-1975 [a]

Institutions	Clientèle	Subventions selon le budget 1974-75	Per capita	Corrections aux subventions 1974-75	Subventions totales pour 1974-75b	Per capita ajusté pour 1974-75
Centre Académique Fournier	76	198 321	2 609.49	- 149 019	49 302	648.71
Centre d'Intégration Scolaire	160	250 939	1 568.37	- 109 923	141 016	881.35
Centre de l'Enseignement Vivant	80	207 090	2 588.63	- 99 783	107 302	1 341.28
Centre François Michelle	72	198 164	2 752.28	52 735	145 429	2 019.55
Centre Psychopédagogique	66	146 691	2 222.59	- 64 227	82 464	1 249.45
Centre Pédagogique de Montréal	80	181 304	2 266.30	- 101 565	79 739	986.7
Ecole Peter Hall	399	965 405	2 419.56	- 603 821	361 584	905.23
Ecole Vanguard (Québec) Ltée	38	74 887	1 970.71	nil	74 887	1 970.71
Miriam Home	96	282 122	2 730.44	+ 14 881	277 003	2 885.45
Montreal Oral School for the Deaf	136	279 240	2 053.29	- 35 652	243 506	1 791.15
Val-Marie	28	33 018	1 079.21	+ 210	33 228	1 186.71
	1 231	2 797 182	nil	- 1 291 639	1 535 550	nil

---

[a] Québec, Gouv. du Québec, Chambre du Conseil exécutif, Arrêté en conseil, numéro 387-75, 29 janvier 1975.

[b] Ces subventions versées pour fins d'enseignement pour l'année scolaire 1974-75 par le gouvernement aux institutions mentionnées sont considérées comme des acomptes sur le montant dû qui sera établi à l'analyse des états financiers de l'année 1974-75. CREDITS BUEGETAIRES: - programme 08 - éléments 01 et 02.

CHAPITRE 6

L'INTERVENTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION

CHAPITRE 6

L'INTERVENTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION

INTRODUCTION

6.1 Les responsabilites du Ministère de l'Education à l'égard de l'enfance en difficulté

6.2 La restructuration du Ministère de l'Education et l'administration des services à l'enfance en difficulté

6.3 La concertation interministérielle et les services à l'enfance en difficulté

CONCLUSION

RECOMMANDATIONS

ANNEXE AU CHAPITRE 6

INTRODUCTION

L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage relève, nous l'avons vu, à la fois du ministère de l'Education pour les services éducatifs, et du ministère des Affaires sociales, pour les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire et tout spécialement lorsque sont requis des services de réadaptation dispensés en centre d'accueil.

Dans ce sixième chapitre, nous traiterons du ministère de l'Education et nous identifierons l'unité administrative responsable des services éducatifs à l'enfance en difficulté pour ensuite relever, à l'intérieur des rapports annuels du Ministère et d'autres documents émanant de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, les objectifs, les réalisations et les projets relatifs à l'éducation de cette clientèle depuis l'année 1970.

Avant de formuler nos recommandations, nous avons tenu à examiner le projet de restructuration administrative du ministère de l'Education, au moins dans les éléments qui peuvent influencer le développement et l'administration des services à l'enfance en difficulté, dans la perspective d'une intégration fonctionnelle des services au niveau central, et d'une décentralisation de l'administration.

Enfin, nous avons voulu rappeler ici les constatations déjà faites relativement à la complémentarité des services offerts à cette clientèle par les ministères de l'Education et des Affaires sociales, et suggérer un mécanisme permanent de concertation entre ces deux ministères, en vue spécialement de la planification et de la coordination des services à leurs clientèles communes.

SECTION 6.1

LES RESPONSABILITES DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'EGARD DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE

6.1.1 LES PRINCIPALES UNITES ADMINISTRATIVES CONCERNEES PAR L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE

En tant qu'instance centrale, le ministère de l'Education est le premier responsable des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire.

Au sein du ministère de l'Education, les principales unités administratives en liaison directe et courante avec les institutions scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté sont, pour le secteur public, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire et, pour le secteur privé, le Service général de l'enseignement privé. Sous la direction du Bureau des sous-ministres, ces unités administratives doivent fonctionner en relation avec les autres unités du ministère de l'Education et spécialement, avec la Direction générale du financement, la Direction générale de l'équipement, le Service général des personnels des organismes d'enseignement, le Service général des moyens d'enseignement, le Service des bureaux régionaux, la Direction générale de la planification et la Division générale de l'enseignement supérieur.[1]

---

[1] Consulter en annexe le Tableau 6.1 présentant l'organigramme du Ministère de l'Education pour l'année 1975-76.

La responsabilité de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du secteur privé incombe aux institutions privées sous le contrôle administratif du Service général de l'enseignement privé. Ce dernier veille au respect et à l'application de la Loi de l'enseignement privé et, en ce qui concerne l'éducation spéciale, il s'assure que les institutions privées dispensant l'enseignement à l'enfance en difficulté respectent les exigences en vigueur dans le secteur public pour les services au même type de clientèle.

L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du secteur public constitue principalement la préoccupation du Service de l'enfance inadaptée rattaché à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES). Le Service de l'enfance inadaptée cherche à répondre aux besoins d'une seule clientèle, celle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, alors que les autres services de la DGEES s'intéressent à l'ensemble de la clientèle scolaire des niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire en assumant en sa faveur des fonctions particulières ayant trait respectivement à l'organisation de l'enseignement, aux programmes, à la mesure et à l'évaluation, et enfin, aux services aux étudiants. Le Service de l'enfance inadaptée joue à l'égard de la clientèle des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage un rôle similaire à celui que les autres services de la DGEES assument à l'égard de la clientèle régulière du secteur public, exception faite des services aux étudiants qui s'intéressent à la fois à la clientèle régulière et à la clientèle en difficulté. C'est ainsi que le Service de l'enfance inadaptée s'occupe d'organisation de l'enseignement, de développement des ressources humaines, d'instrumentation pédagogique, de documentation et de support aux commissions scolaires. Suivant une tendance évidente à la concentration des responsabilités, il entretient des liens avec les autres entités de la DGEES et avec les autres unités administratives du ministère de l'Education sur les aspects relatifs à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, le cas échéant, il leur fournit les expertises qu'elles lui demandent.

Les instances décentralisées, pour leur part, ne savent pas toujours où s'adresser lorsqu'elles sont confrontées avec des problèmes pratiques reliés à l'éducation de l'enfance en difficulté et touchant des facettes comme l'organisation des enseignements, l'équipement, le financement, l'instrumentation pédagogique, l'affectation des personnels, la formation des enseignants. Avant d'identifier le lieu pertinent où leurs problèmes sont analysés et résolus, elles doivent souvent établir un contact avec plusieurs unités administratives du ministère de l'Education. La plupart du temps, elles sont partagées entre le Service de l'enfance inadaptée et l'unité administrative également visée par l'objet du problème.

En outre, l'absence d'une véritable délégation d'autorité à l'intention des bureaux régionaux,[2] eu égard au dossier de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage oblige les instances décentralisées à transiger continuellement avec les unités administratives centrales et particulièrement, avec le Service de l'enfance inadaptée, dont le champ d'action est provincial. Accaparé par des tâches multiples et limité dans ses ressources humaines, le Service accorde aux commissions scolaires le soutien à distance, tout en intervenant sporadiquement et selon les besoins, au niveau régional et au niveau local.

---

[2] En fait, les pouvoirs des bureaux régionaux dans le dossier de l'enfance en difficulté sont des plus limités. Relativement aux services d'enseignement, par exemple, les bureaux régionaux ne sont que les dépositaires des ententes de services entre les institutions scolaires pour assurer l'accessibilité à l'éducation à certains enfants.

En somme, c'est principalement sur le Service de l'enfance inadaptée que repose administrativement l'engagement du ministère de l'Education à l'égard de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En fait, les directives administratives qu'il émet conditionnent le fonctionnement du secteur public et également celui du secteur privé. Pour mieux cerner les intentions du ministère de l'Education en matière d'éducation spéciale au Québec, il convient de se reporter aux objectifs, aux réalisations et aux projets qui incombent au Service de l'enfance inadaptée et dont la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire fait état annuellement dans les rapports d'activités du ministère de l'Education.

6.1.2 LA SITUATION RELATIVE AUX OBJECTIFS, AUX REALISATIONS ET AUX PROJETS CONCERNANT L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE

Les intentions, les actions et les projets de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES) pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage convergent depuis le début des années '70, autour de trois dossiers principaux:

1o) l'élaboration d'un plan global de développement rationnel et opérationnel des services et des ressources humaines et matérielles dans le secteur de l'inadaptation;

2o) la préparation de guides pédagogiques et de programmes d'études et le développement de moyens techniques pour l'enseignement à l'enfance inadaptée;

3o) l'organisation rationnelle des services et le développement des ressources humaines pour l'éducation des enfants inadaptés.

Dans les lignes qui suivent, nous ferons brièvement le point sur l'évolution et l'état des travaux dans ces différents dossiers du Service de l'enfance inadaptée, à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

6.1.2.1 L'élaboration d'un plan global de développement rationnel et opérationnel des services et des ressources humaines et matérielles dans le secteur de l'inadaptation

Dans "L'Education au Québec en 1971, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971,"[3] il était écrit:

> "Après avoir procédé à l'organisation des ressources nécessaires à la rééducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et après qu'un comité interministériel "Education, Santé, Bien-Etre, Justice et Travail" eût circonscrit les divers aspects de l'inadaptation et proposé une répartition des responsabilités des divers ministères dispensant des services à la personne, le Service de l'enfance inadaptée a entrepris la rédaction d'un document de base explicitant les politiques du ministère de l'Education en matière d'inadaptation et proposant un programme de développement des services à l'enfance inadaptée."[4]

Ainsi, en 1970-71, le Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Education se fixait pour objectif de définir les principes fondamentaux qui devaient guider le Ministère et ses instances décentralisées dans l'exercice de leurs responsabilités face aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation, puis d'élaborer un programme d'action précis à court et à long terme. Après avoir défini les grandes lignes du document, élaboré un schéma et rédigé un avant-projet, le Service de l'enfance inadaptée se proposait alors de procéder à une consultation pour rédiger le document définitif.

---

[3] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec en 1971, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1972), vii - 260 p.

[4] *Ibid.*, p. 147.

Tel que confirmé dans L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1972,[5] le Service de l'enfance inadaptée déclarait, en 1971-72, avoir réalisé les projets fixés au cours de l'année précédente et il manifestait son intention de présenter aux autorités du ministère de l'Education le plan global de développement rationnel et opérationnel des services et des ressources humaines et matérielles comme réponse au phénomène de l'inadaptation, ainsi que d'élaborer et d'appliquer une stratégie d'implantation.

En 1972-73, le Service de l'enfance inadaptée procédait à une consultation interne au ministère de l'Education, faisait la révision du projet initial et enfin, élaborait une annexe décrivant un plan de développement des principales opérations. Il projetait alors de présenter ultérieurement le document et le programme d'action.[6]

---

[5] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1972 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1973), p. 194.

[6] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1973 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), pp. 215-216.

L'année suivante, dans L'Education au Québec en 1974, Rapport annuel du ministère de l'Education,[7] il n'était plus fait mention de l'élaboration d'un document de politiques pour l'établissement d'un plan global de développement des services et des ressources humaines et matérielles en réponse aux besoins de l'enfance inadaptée. Cependant, il y était fait allusion, à titre de projet, à la "définition d'une politique visant l'intégration optimale des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage."[8]

A l'heure actuelle, le ministère de l'Education n'a pas encore donné suite aux intentions clairement annoncées dans le passé d'adopter et de faire connaître officiellement une politique globale ayant trait au développement rationnel et opérationnel des services et des ressources pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Pourtant, les attentes des commissions scolaires, des enseignants et des universités, en cette matière, sont évidentes: en effet, plus que jamais, tous ont besoin d'une vision globale, calculée et cohérente pour orienter l'action des divers milieux concernés par l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et par la formation des personnels appelés à contribuer à cette oeuvre éducative.

---

[7] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, L'Education au Québec en 1974, Rapport annuel du ministère de l'Education (Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), 280 p.

[8] Ibid., p. 188.

6.1.2.2 La préparation de guides pédagogiques et de programmes d'études et le développement de moyens techniques pour l'enseignement à l'enfance en difficulté

Le Service de l'enfance inadaptée de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire se préoccupe également d'instrumentation pédagogique et technique pour l'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Tel que confirmé dans le rapport annuel des activités du ministère de l'Education en 1971, le milieu scolaire ne disposait, jusqu'en 1970-71, "que d'un seul guide officiel pour l'enseignement aux déficients mentaux";[9] il s'agissait du Programme d'étude des classes d'enfants déficients qui avait été approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique en 1959, et qui avait été édité en 1962, puis réédité en 1968. Devant cette pénurie en matière d'instrumentation pédagogique et technique, certaines commissions scolaires avaient déjà commencé, dès 1968-69, l'élaboration de guides pour des services à des clientèles relativement nouvelles dans le secteur public, et notamment celles des débiles mentaux moyens et des classes d'attente, avec l'aide financière du Service de l'enfance inadaptée. En 1971, le Service formulait les objectifs suivants:

---

[9] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec en 1971, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1972), p. 147.

> "Elaborer des guides pédagogiques pour chacune des grandes catégories d'inadaptation, et des programmes d'études spécifiques à certaines catégories d'enfants inadaptés;
>
> favoriser l'utilisation de la technologie la plus avancée pour la rééducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation;
>
> assurer l'animation requise lors de la mise en place des différents guides et programmes pédagogiques."[10]

Dans la ligne de ces objectifs, des guides pédagogiques s'élaboraient respectivement pour l'éducation des élèves déficients intellectuels de 6 à 12 ans, et pour la rééducation des élèves perturbés socio-affectifs. Le Service préparait un plan de production de documents audio-visuels pour accompagner les guides et les programmes pédagogiques et effectuait une étude préliminaire sur l'utilisation de la technologie pour la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Il se proposait alors d'expérimenter les guides déjà élaborés, d'en produire de nouveaux et d'établir un programme-cadre pour la formation professionnelle des débiles légers de niveau secondaire, et enfin, d'organiser une expérience pilote en vue de l'utilisation de la technologie pour la rééducation.

---

[10] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec en 1971, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1972), p. 147.

Au cours de l'année 1971-72,[11] en plus du rodage et de l'expérimentation des guides pédagogiques déjà produits, le Service de l'enfance inadaptée élaborait le schéma d'un guide pédagogique pour la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage et un organigramme de consultation pour la production de guides pédagogiques et de programmes d'études. Le Service faisait également l'exploration relativement à l'utilisation de divers mécanismes de diffusion d'une documentation spécialisée et à l'application d'une instrumentation technologique au service de l'enfance inadaptée. Ses projets consistaient alors à analyser les résultats de l'expérimentation des guides pédagogiques, à élaborer un projet de guide pour la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage, un schéma de guide pédagogique pour la rééducation des infirmes moteurs et des autres élèves affligés d'un handicap physique, un projet de guide pédagogique pour l'éducation des élèves déficients intellectuels de niveau secondaire, à appliquer le mécanisme de consultation élaboré à la fin de 1970-71 et enfin, à poursuivre l'expérience pilote relative à la documentation spécialisée et à l'application de l'instrumentation technologique.

---

[11] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, _L'Education au Québec_, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1972 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1973), pp. 195-196.

En 1972-73,[12] le Service de l'enfance inadaptée réalisait le schéma d'un guide pour l'éducation des élèves déficients intellectuels légers de niveau secondaire, élaborait une proposition pédagogique sous-jacente à la production d'instruments audio-visuels et réalisait un projet expérimental pour l'organisation et l'implantation d'une documentation scientifique et professionnelle à l'intention des professionnels de l'enseignement. De nouveau, le Service faisait part de son intention d'élaborer un projet de guide pour la rééducation des élèves en difficulté d'apprentissage et un schéma de guide pédagogique pour la rééducation des infirmes moteurs et des autres handicapés physiques; il visait également à développer une banque de documents sonores pour favoriser la scolarisation des élèves aveugles.

En 1973-74,[13] le Service de l'enfance inadaptée procédait à une consultation relativement à des guides pédagogiques, expérimentait dans certains milieux scolaires pilotes des instruments pédagogiques, comme une monographie relative à certains apprentissages, et élaborait des plans triennaux et quinquennaux relativement à la documentation et à l'instrumentation audio-visuelle. Il annonçait alors son projet de procéder à la publication des guides pédagogiques pour les enfants en classe d'attente, pour les débiles légers et moyens, et enfin, pour les mésadaptés socio-affectifs; la publication de ces documents n'a pas encore été effectuée et plusieurs projets annoncés dans le passé demeurent encore en chantier.

---

[12] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1973 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), p. 217.

[13] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, L'Education au Québec en 1974, Rapport annuel du ministère de l'Education (Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), pp. 187-188.

A défaut de guides pédagogiques en provenance du ministère de l'Education pour l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, plusieurs commissions scolaires ont pris l'initiative de développer des programmes pédagogiques institutionnels. Ces instruments ont parfois fait l'objet d'une expérimentation contrôlée par les commissions scolaires qui les ont produits; cependant, ils n'ont généralement pas bénéficié d'une contre-vérification et d'une nouvelle expérimentation dans d'autres commissions scolaires, ni d'une évaluation et d'une approbation officielle du ministère de l'Education, et par conséquent, de tels programmes d'études n'ont pas fait l'objet d'une diffusion généralisée dans le réseau scolaire.

En matière d'instrumentation technique pour l'enseignement aux enfants en difficulté, le Service de l'enfance inadaptée a contribué à la réalisation, par le Service général des moyens d'enseignement, de films animés ou fixes comme "Chronique d'une observation", "Apprentissage et mouvement", "La leçon du Mongolien", "Les infirmes moteurs cérébraux", "Barrières architecturales", etc.

Pour aider à l'enseignement auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les commissions scolaires ont elles-mêmes non seulement produit des instruments didactiques (guides, programmes) mais également des instruments audio-visuels (films, diapositives, rubans magnétiques, cassettes), qui mériteraient d'être mieux connus à l'échelle de la province à l'aide d'un réseau adéquat d'échange et de diffusion de l'information en éducation. Les tentatives amorcées dans ce sens par le ministère de l'Education, sur une base expérimentale, auraient avantage à se concrétiser sous une forme plus stable et plus permanente que de simples projets pilotes, à l'exemple, entre autres, du système américain ERIC, ou du Centre d'information pour l'enfance et l'adolescence inadaptée (C.I.E.A.I.) de l'hôpital Sainte-Justine, à Montréal.

Enfin, le matériel didactique à l'intention de l'enfance en difficulté de langue française n'est pas très abondant: il serait souhaitable que le Service de l'enfance inadaptée se préoccupe de recenser le matériel didactique disponible, de l'évaluer et surtout de susciter et de promouvoir la production d'un matériel didactique conçu ou adapté pour les enfants du Québec. Au besoin, lorsque les clientèles sont trop faibles quantitativement pour permettre la rentabilité minimale nécessaire aux producteurs, le ministère de l'Education ne devrait pas hésiter à commander la production d'un matériel didactique adéquat. Malgré les efforts déployés, les résultats se font encore attendre en matière d'instrumentation pédagogique et technique pour l'éducation des enfants en difficulté.

6.1.2.3 L'organisation rationnelle des services et le développement des ressources humaines pour l'éducation des enfants en difficulté

Se donnant pour objectif de favoriser une organisation rationnelle des services pour l'éducation des enfants inadaptés, le Service travaillait, en 1970-71,[14] à la préparation de l'avant-projet d'un plan directeur pour développer et coordonner toutes les ressources nécessaires à la prévention et à la correction des manifestations d'inadaptation, ce plan directeur devant s'effectuer au niveau des commissions scolaires.

Le Service de l'enfance inadaptée consacrait également ses énergies à l'élaboration d'un formulaire type régissant l'organisation des enseignements aux enfants en difficulté d'apprentissage, à l'analyse, pour fins de planification et de subvention, des dossiers de plus de 250 commissions scolaires ainsi qu'à l'examen des ententes de services entre commissions scolaires; il s'associait de plus à l'étude du dossier pédagogique des institutions privées pour enfants inadaptés, il participait aussi à l'organisation d'une école spéciale pour débiles mentaux moyens, tout en préparant un devis pédagogique de base pour la construction d'écoles du même type.

---

[14] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec en 1971, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1971 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1972), p. 149.

Toujours en rapport avec l'organisation des services pour l'éducation des enfants inadaptés, le Service de l'enfance inadaptée projetait alors de procéder aux consultations et à l'expérimentation nécessaires à la mise au point du plan directeur, d'étendre à toutes les catégories d'enfants inadaptés l'organisation de ressources pédagogiques appropriées, de proposer un plan à long terme pour la construction d'écoles spéciales pour les élèves déficients moyens, et de mécaniser l'analyse des dossiers des commissions scolaires.

En matière de développement des ressources humaines, le Service de l'enfance inadaptée procédait, en 1970-71, à l'analyse de la qualification des maîtres en exercice dans le secteur de l'enfance inadaptée et à l'élaboration d'un programme à court et à long terme pour leur perfectionnement.

En 1971-72,[15] pour fin d'organisation des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Service de l'enfance inadaptée se donnait pour objectifs d'assurer, par des mesures administratives adéquates, la planification et l'organisation de services appropriés et d'engager les instances décentralisées dans l'élaboration et l'application d'un plan directeur pour le développement des ressources. En conséquence, le Service de l'enfance inadaptée réalisait les opérations suivantes:

---

[15] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1972 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1973), pp. 195-196.

> "mise au point d'un prototype de plan-directeur;
>
> "élaboration d'une procédure administrative destinée à régir annuellement les enseignements aux élèves inadaptés;
>
> "exploitation, pour fins d'information et de planification, des données obtenues à partir du formulaire relatif à l'organisation des enseignements aux élèves inadaptés;
>
> "analyse du dossier de plus de 250 commissions scolaires dans le but de les assister et de recommander les subventions appropriées;
>
> "organisation des enseignements professionnels spécifiques, organisation des services éducatifs spéciaux et recommandations concernant l'équipement et le matériel didactiques appropriés;
>
> "élaboration d'un devis pédagogique-type devant servir de guide à la construction d'écoles spéciales pour les déficients intellectuels moyens;
>
> "mise au point d'un plan quinquennal pour l'implantation d'établissements spécialisés pour les élèves déficients intellectuels moyens;
>
> "participation à la réalisation d'un programme d'intégration dans le système public de plusieurs groupes d'enfants inadaptés actuellement dans les institutions régies par le ministère des Affaires sociales;
>
> "élaboration de nouvelles normes affectant la relation maître/élèves, à partir d'une redéfinition des phénomènes d'inadaptation."

Dans la ligne des opérations précédemment indiquées, le Service de l'enfance inadaptée déclarait son intention de travailler aux projets suivants:

> "implanter et appliquer le prototype de plan directeur pour le développement rationnel des ressources au bénéfice des enfants inadaptés;
>
> "élaborer des devis pédagogiques types pour la construction ou l'aménagement d'écoles destinées aux élèves affligés par des handicaps physiques et aux élèves affectés par des perturbations affectives majeures;
>
> "mettre au point un plan quinquennal pour l'implantation d'établissements spécialisés pour les élèves physiquement handicapés et les élèves exigeant des mesures de rééducation affective spéciales;
>
> "élaborer et implanter un projet-pilote conjuguant les ressources pluridisciplinaires et interministérielles dans le cas de certains phénomènes d'inadaptation;
>
> "élaborer des mesures administratives destinées à rendre plus conformes aux besoins les normes relatives à la coordination régionalisée des ressources spéciales et à la direction des écoles;
>
> "élaborer des guides illustrant l'organisation de services spéciaux propres à chaque type d'inadaptation (programme de 5 ans);
>
> "élaborer et appliquer une stratégie destinée à intégrer des groupes d'élèves inadaptés dans les services pédagogiques réguliers d'une commission scolaire;
>
> "mécaniser la cueillette et le traitement des données relatives à l'organisation des enseignements aux enfants inadaptés."

En matière de développement des ressources humaines, le Service de l'enfance inadaptée se donnait pour objectifs, en 1971-72, de susciter des programmes de recyclage, de perfectionnement et de formation afin de mettre à la disposition des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage les ressources humaines les plus qualifiées, de faire l'inventaire des besoins et des ressources dans ce domaine et d'élaborer un programme concerté de développement.

Compte tenu de ces objectifs, les réalisations déclarées par le Service de l'enfance inadaptée touchaient aux points suivants:

> "inventaire (1ère phase) des besoins et des ressources dans le domaine du perfectionnement et de la formation des personnels reliés au traitement pédagogique des inadaptés;
>
> "tableau-synthèse illustrant la situation actuelle relative à la qualification des maîtres dans le secteur de l'enfance inadaptée;
>
> "participation à la mise en place de programmes de perfectionnement des maîtres;
>
> "étude de près de 2 000 requêtes d'enseignants dans le domaine de l'enfance inadaptée."

Pour donner suite à ses actions, ce Service avait pour projets: d'analyser les conclusions de l'enquête sur les besoins et les ressources de personnel dans le secteur de l'enfance inadaptée; d'élaborer un plan quinquennal visant le perfectionnement des maîtres et la formation d'effectifs nouveaux selon les manifestations variées d'inadaptation; de mécaniser les données relatives à la qualification légale pour enseigner aux élèves inadaptés; d'élaborer un plan de perfectionnement et de recyclage pour les superviseurs d'enseignement et les directeurs d'écoles.

En 1972-73,[16] le Service de l'enfance inadaptée réitérait les objectifs formulés l'année précédente, par rapport à l'organisation des services pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et ses réalisations demeuraient pratiquement similaires à celles déclarées en 1971-72; en effet, sans faire mention de l'élaboration d'un devis pédagogique type devant servir de guide à la construction d'écoles spéciales pour déficients intellectuels moyens, ce qui avait été réalisé l'année précédente, le Service déclarait avoir réalisé des opérations identiques à celles de 1971-72, tout en faisant part cependant d'une réalisation nouvelle, à savoir l'organisation de deux stages de perfectionnement pour les coordonnateurs et les conseillers en enfance inadaptée.

---

[16] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, L'Education au Québec, Rapport des activités du ministère de l'Education en 1973 (Québec, Editeur officiel du Québec, 1974), p. 216.

Le Service de l'enfance inadaptée faisait état, en 1972-73, de réalisations similaires à celles de 1971-72, tout en faisant mention également d'une concertation avec les universités du Québec au sujet de la formation et du perfectionnement des maîtres et d'un projet de perfectionnement des maîtres, dans le cadre des échanges France-Québec.

Moins dense en contenu, le rapport des activités du Service de l'enfance inadaptée en 1973-74, tel qu'il apparaissait dans L'Education au Québec en 1974,[17] énumérait les objectifs suivants au sujet de l'organisation des services et du développement des ressources humaines:

> "participer avec les commissions scolaires à l'établissement d'un réseau de ressources nécessaires à l'adaptation des élèves en difficulté;
>
> "participer avec les commissions scolaires à l'élaboration d'un plan de développement des ressources;
>
> "soutenir l'effort des commissions scolaires dans l'organisation de leurs services à l'enfance inadaptée;
>
> "collaborer avec les universités à l'élaboration de programmes de formation des maîtres en tenant compte des besoins du milieu et des besoins pédagogiques des élèves."

---

[17] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, L'Education au Québec en 1974, Rapport annuel du ministère de l'Education (Québec, Editeur officiel du Québec, 1975), p. 187.

Le Rapport résumait ainsi les activités du Service:

> "Stage de formation pour les coordonnateurs et les conseillers en enfance inadaptée et consultation relative aux guides pédagogiques et administratifs;
>
> "études préliminaires à la définition des lignes directrices qui sous-tendent des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres;
>
> "expérimentation dans certains milieux scolaires pilotes de certaines mesures pédagogiques telles: l'auto-évaluation, élaboration de programmes institutionnels, monographie relative à certains apprentissages, etc.;
>
> "élaboration de plans triennaux et quinquennaux: équipement pour certains groupes d'élèves en difficulté;
>
> "documentation et instrumentation audiovisuelle."

Enfin, les projets du Service se formulaient de la façon suivante:

> "A partir du plan directeur type, participer à l'élaboration de plans régionaux de développement:
>
> - à court terme: Phase I - Inventaire et analyse
>   Phase II - Projection
>
> - à moyen terme: Phase III - Plan de développement
>
> "mise sur pied du comité permanent de développement des ressources humaines, pour l'élaboration d'un document précisant les objectifs et les orientations fondamentales de la formation et du perfectionnement des maîtres du secteur;

"travaux préparatoires d'un guide général d'organisation des ressources pour l'éducation de certains groupes d'élèves en difficulté;

"guides particuliers:

- débilité mentale,
- troubles d'apprentissage,
- mésadaptation socio-affective;

"révision, refonte des directives du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires, concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

"assistance aux commissions scolaires dans la mise en place des ressources;

"programme de formation pour les coordonnateurs et conseillers;

"plan global et intégré pour le développement optimal des "malentendants"."

En juin 1975,[18] le Service de l'enfance inadaptée faisait le point sur ses réalisations relativement à l'organisation de l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les opérations dont il faisait mention concernaient l'analyse des requêtes et des rapports annuels provenant des commissions scolaires pour l'organisation des enseignements aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la simplification de la formule du rapport annuel, le soutien de plus de cinquante (50) commissions scolaires relativement à leur projet d'organisation, l'élaboration d'un guide général et de guides particuliers concernant l'organisation et le développement des ressources, l'incitation auprès des commissions scolaires pour les amener à élaborer leur plan de développement des ressources à la lumière d'un modèle de plan directeur suggéré par le Service de l'enfance inadaptée et enfin, le soutien de certaines commissions scolaires par la présence dans le milieu des quelques professionnels du Service et d'agents de développement pédagogique en organisation.

---

[18] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Bilan 1974-75. Prospective, par Clément Thibert (Québec, 3 juin 1975), 63 p.

6.1.2.4 L'échéancier de réalisation des projets en cours

Les nombreux et importants projets en chantier depuis quelque cinq (5) ans n'atteindront vraisemblablement pas leur aboutissement final avant quelques années, s'il faut en croire un rapport interne sur la décentralisation que le Service déposait en décembre 1974 et qu'il reprenait et diffusait dans le milieu scolaire en décembre 1975.[19] Dans ce rapport, le directeur du Service écrivait:

> "Dans les perspectives d'une politique de décentralisation, les objectifs que peut raisonnablement se donner le secteur de l'enfance inadaptée sont ci-après décrits. Cette définition d'objectifs est suivie des circonstances et des étapes de décentralisation.
>
> Pour assurer aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage l'accès aux ressources minimales pour qu'ils se réalisent et deviennent le plus autonomes, comme les commissions scolaires, de concert avec le ministère de l'Education, et en vertu des lois qui les

---

[19] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Quelques considérations sur les rôles respectifs des commissions scolaires et du ministère de l'Education, par Clément Thibert (Québec, 1er décembre 1975), 9 p.

régissent, assurent et partagent cette responsabilité, afin que ces mêmes commissions scolaires puissent réaliser leur mission propre et deviennent autonomes face aux moyens à prendre pour réaliser l'adaptation optimale des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le ministère de l'Education procédera, en collaboration avec toutes les instances impliquées:

1o) à la phase suivante de sa démarche qui consiste à consolider et à simplifier les mesures administratives actuelles relatives à l'organisation des enseignements aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

2o) à la définition des orientations pédagogiques particulières à chaque type d'inadaptation par le moyen de guides pédagogiques;

3o) à la définition de cadre général de l'organisation des ressources nécessaires au développement des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: guide général d'organisation;

4o) à la définition des ressources minimales nécessaires pour le développement de chaque groupe d'élèves, compte tenu des déficiences, handicaps, mésadaptation ou difficulté particulière à ce groupe:

guide d'organisation pour chaque groupe distinct d'élèves en difficulté

5o) à l'élaboration d'une proposition et d'un instrument destiné aux commissions scolaires qui désirent reconnaître et définir leurs ressources et leurs besoins pour ensuite déterminer un programme d'action conforme à leur priorité:

guide pour l'élaboration d'un plan directeur

> 6o) à la définition de critères qui permettent aux commissions scolaires de vérifier leur cheminement vers une autonomie de plus en plus grande, la dernière phase étant couronnée par une accréditation ministérielle."[20]

Pour réaliser les opérations précédentes, dont il avait été d'ailleurs fait mention dans le passé à titre de projets en cours, notamment depuis 1971-72,[21] le Service de l'enfance inadaptée proposait, en décembre 1974, puis en décembre 1975, l'échéancier suivant:

> "Il sera nécessaire de mettre en chantier et de réaliser des guides pédagogiques généraux et particuliers concernant des situations d'apprentissage dépassant le nombre de quinze. Etant donné les investissements de ressources nécessaires à cette opération, considérant les ressources actuellement disponibles au ministère de l'Education, il est vraisemblable d'affirmer qu'il faudra au moins cinq (5) ans pour réaliser cette opération.
>
> Relativement aux guides d'organisation (nos 3o et 4o), trois (3) projets sur la quinzaine nécessaire sont actuellement en instance de réalisation:
>
> guide pour l'organisation des ressources nécessaires à la scolarisation des déficients mentaux légers,
>
> guide analogue concernant les déficients mentaux moyens,
>
> guide analogue concernant les déficients auditifs.
>
> Au gré des ressources consenties à ce secteur, l'opération pourra durer un minimum de trois (3) ans.

---

[20] Service de l'enfance inadaptée, Quelques considérations sur les rôles respectifs des commissions scolaires et du ministère de l'Education, par Clément Thibert (Québec, 1er décembre 1975), pp. 5-7.

[21] *Ibid.* pp. 7-9.

> Le Service de l'enfance inadaptée met actuellement au point un instrument et un guide destiné aux commissions scolaires qui désirent planifier le développement de leurs ressources pour leurs élèves en difficulté (plan directeur). Cet instrument pourra être disponible vers le mois d'avril 1976.
>
> Quant aux mesures visant l'accréditation de commissions scolaires, le problème est posé et certaines hypothèses sont considérées. Il est possible de penser qu'une proposition concrète puisse être déposée d'ici un (1) an.
>
> Enfin, directement et par l'intermédiaire de quelques agents de développement pédagogique, le Service de l'enfance inadaptée, dans la mesure de ses faibles ressources, offre aux commissions scolaires tout le support et les expertises nécessaires au développement de leur autonomie.
>
> En conclusion, et en toute conformité avec l'intention affirmée de favoriser la prise en charge par les commissions scolaires de leurs responsabilités, le Service de l'enfance inadaptée entend concentrer son action sur le développement des instruments nécessaires à une autodétermination. Toutefois, en conformité avec le devoir des instances centrales d'assurer à chacun l'accès aux services essentiels, en attendant que chacune des commissions scolaires puisse posséder les instruments nécessaires pour exercer pleinement son rôle, seront maintenues les mesures administratives qui garantissent les standards minimaux des ressources nécessaires à l'adaptation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage."[22]

On peut cependant déduire de l'échéancier présenté dans ce rapport que le milieu scolaire devra attendre encore quelque cinq ans pour avoir accès aux guides pédagogiques généraux et particuliers concernant les situations d'apprentissage, quelque trois ans pour obtenir les guides relatifs à l'organisation des ressources pour la scolarisation des déficients mentaux légers, des déficients mentaux moyens et des déficients auditifs, alors que le guide destiné à faciliter aux commissions scolaires la préparation d'un plan directeur pour le développement de leurs ressources est prévu pour 1976.

---

[22] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enfance inadaptée, Quelques considérations sur les rôles respectifs des commissions scolaires et du ministère de l'Education, par Clément Thibert (Québec, 1er décembre 1975), pp. 7-9.

6.1.3 QUELQUES CONSIDERATIONS GENERALES

Si l'on se rappelle le rythme impressionnant de l'évolution des clientèles scolaires en difficulté d'adaptation et d'apprentissage depuis 1960, on ne peut que souligner l'efficacité des mesures administratives du ministère de l'Education qui ont permis d'ouvrir l'école publique à une population diversifiée d'enfants et d'adolescents en difficulté. Le Service de l'enfance inadaptée a joué en cette matière un rôle important de sensibilisation auprès du milieu, en même temps qu'il assumait de fait la responsabilité globale de l'organisation de l'enseignement, du développement des ressources humaines, de l'instrumentation pédagogique, de la documentation et du support aux commissions scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté.

Pour atteindre les objectifs qu'il s'était fixés en matière d'instrumentation pédagogique et organisationnelle du milieu scolaire et, à la fois, maintenir les mesures administratives jugées nécessaires pour garantir les standards minimaux des ressources pour l'adaptation scolaire, il aurait fallu au Service de l'enfance inadaptée des ressources humaines plus nombreuses que celles qui lui ont été octroyées.

On peut cependant se demander si cette approche est la meilleure. Une telle concentration des ressources n'aurait pas empêché, au contraire, la compartimentation et le cloisonnement dans les opérations des unités administratives au sein du ministère de l'Education, alors que pour beaucoup de leurs besoins, les enfants en difficulté ne diffèrent pas de la clientèle régulière et qu'il est même souhaitable - et c'est la position du Comité - que le secteur régulier assume à l'égard du plus grand nombre de ces enfants les responsabilités qui lui incombent vis-à-vis de l'ensemble de la population scolaire. Il aurait été possible, par ailleurs, de confier à d'autres unités certaines opérations administratives, comme les vérifications et les contrôles annuels.

Devant l'urgence de certaines opérations, comme la préparation de guides d'organisation, de programmes et de guides méthodologiques pour des clientèles dont les difficultés sont trop graves pour permettre une intégration dans la classe régulière, et devant la nécessité de procéder à la définition d'une politique officielle en matière d'éducation spéciale pour orienter le développement des services dans une perspective d'intégration au milieu normal et d'éducation optimale, le Comité estime que le ministère de l'Education doit se fixer des priorités qui s'imposent pour que le milieu scolaire dispose, dans les plus brefs délais, de tous les instruments nécessaires à l'organisation de services intégrés d'éducation, de rééducation et de réadaptation.

6.1 LES RESPONSABILITES DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'EGARD DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE

RECOMMANDATION

56. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION REEVALUE, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, LA PERTINENCE ET L'URGENCE DES PROJETS IDENTIFIES PAR LE SERVICE DE L'ENFANCE INADAPTEE DEPUIS LES CINQ DERNIERES ANNEES; QU'IL FIXE LES PRIORITES, ADOPTE UN ECHEANCIER REALISTE ET ACCORDE LES RESSOURCES NECESSAIRES EN VUE DE METTRE A LA DISPOSITION DES COMMISSIONS SCOLAIRES, DANS LES PLUS BREFS DELAIS, LES INSTRUMENTS REQUIS POUR L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE.

SECTION 6.2

LA RESTRUCTURATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION ET L'ADMINISTRATION DES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

6.2.1 LE PROJET DE RESTRUCTURATION DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE ET L'ORGANISATION DES SERVICES A L'ENFANCE INADAPTEE

6.2.1.1 Bref aperçu

Une importante réorganisation administrative se produit actuellement au sein du ministère de l'Education. La première étape de cette réorganisation a consisté à regrouper par grands secteurs les unités administratives en fonction des niveaux d'enseignement. Ce regroupement, en deux principaux secteurs, chacun sous la responsabilité d'un sous-ministre adjoint, comprend d'une part le secteur élémentaire et secondaire et d'autre part, celui du collégial et de l'universitaire.

L'organisation du secteur élémentaire et secondaire est

> "intimement liée aux orientations de la décentralisation qui demeurent un des objectifs principaux du Ministère. Cette réorganisation du secteur élémentaire et secondaire entraînera le regroupement de toutes les activités sous trois directions générales, à savoir la Direction générale du développement pédagogique, la Direction générale des réseaux et la Direction générale de l'administration."[23]

---

[23] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Allocution de monsieur Germain Halley, sous-ministre adjoint, lors de la rencontre provinciale entre les directeurs généraux des commissions scolaires et les cadres du secteur élémentaire et secondaire du ministère de l'Education (Québec, 29 janvier 1976), p. 6.

Outre la création de ces deux secteurs en fonction des niveaux d'enseignement, il y a eu également la mise sur pied, au ministère de l'Education, d'un secteur de la planification et de la programmation.

Devant une telle organisation administrative, il y a lieu de se demander comment la structure administrative du ministère de l'Education sera conçue pour répondre aux besoins éducatifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et pour assurer la continuité des opérations essentielles et la réalisation des projets majeurs en liaison avec la qualité des services à cette clientèle scolaire.

6.2.1.2 Quelques principes de base

Les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ont droit à une éducation appropriée dans le milieu le plus normal possible, à une éducation précoce lorsque leurs difficultés ou leurs carences peuvent compromettre leur développement, à toutes les ressources disponibles en milieu scolaire en vue d'une éducation optimale et, à des mesures spéciales comme à des enseignements spécifiques lorsque leurs besoins le justifient.

Le respect des droits des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doit être favorisé par la structure et par le fonctionnement des services au niveau de l'instance centrale, comme à celui des instances décentralisées, dans le secteur élémentaire et secondaire du réseau de l'Education.

La préoccupation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doit être présente dans tous les services concernés directement ou indirectement par les besoins éducatifs des enfants en milieu scolaire. Il faut éviter toute forme de confusion, de marginalité, de parallélisme, de compartimentation et de dédoublement sur le plan de l'organisation et du fonctionnement des services du ministère de l'Education et tendre au contraire à la complémentarité, au décloisonnement, à l'intégration et à l'efficacité des services du ministère.

Pour répondre adéquatement aux besoins des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il faut assurer, à l'intérieur du ministère, la présence de spécialistes dans le domaine de l'éducation de ces enfants; ces spécialistes doivent travailler en collaboration étroite et constante avec les personnes qui s'occupent principalement des enfants exempts des diverses manifestations de l'inadaptation, de façon à ce que tout ce qui est destiné par le ministère de l'Education aux instances décentralisées soit conçu, élaboré et diffusé dans une perspective d'application à tous les enfants d'âge scolaire, compte tenu de leurs besoins généraux et spécifiques, et pour leur bénéfice.

Pour l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, comme pour l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire, le ministère de l'Education doit veiller à l'efficacité de la communication et de la coordination entre les directions générales créées pour desservir le secteur élémentaire et secondaire, et entre ces directions et les autres directions et services du ministère de l'Education.

6.2.1.3 Proposition du Comité

Dans la nouvelle structure administrative du secteur élémentaire et secondaire du ministère de l'Education, la préoccupation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage doit être présente dans les trois directions générales éventuelles: la Direction générale du développement pédagogique, la Direction générale des réseaux et la Direction générale de l'administration. En conséquence, il importe d'affecter dans ces trois directions générales des personnes capables de remplir les fonctions spécifiques qui leur seraient dévolues et de répondre aux besoins inhérents à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La qualité des services destinés à l'enfance en difficulté repose en premier lieu sur la définition d'une politique cohérente et articulée et sur l'élaboration d'une instrumentation appropriée (guides et programmes, matériel didactique, instrument de mesure et d'évaluation) pour faciliter l'évaluation des enfants et pour aider à l'organisation et à l'intervention pédagogique. C'est pourquoi il faut en priorité assigner des personnes spécialisées en matière d'éducation spéciale au sein de la Direction générale du développement pédagogique et s'assurer que ces spécialistes font partie intégrante des équipes professionnelles directement reliées au développement, à l'organisation et à l'administration des services pédagogiques. Pour permettre la cohérence et la complémentarité de pensée et d'action entre les services internes en toute question concernant les besoins généraux ou spécifiques des enfants en difficulté, il faudrait en plus associer au directeur général du développement pédagogique une personne spécialisée dans les questions relatives à l'éducation de ces enfants. Cette direction générale pourrait ainsi exercer une influence sur les autres directions du secteur élémentaire et secondaire.

A l'intérieur de l'importante Direction générale des réseaux, il faudrait également affecter des personnes spécialisées dans les questions relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, tant au niveau de l'instance centrale qu'à celui des directions régionales. En effet, il importe d'y trouver des interlocuteurs compétents et capables de comprendre, de diffuser, d'appliquer ou d'implanter, selon le cas, les politiques, programmes, règles et propositions diverses émanant des directions générales du développement pédagogique et de l'administration et touchant les questions souvent complexes de l'éducation spéciale. En outre, cette direction générale doit être en mesure de jouer, aux niveaux provincial et régional, un rôle de support, de coordination et de contrôle auprès des commissions scolaires en matière d'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Enfin, pour favoriser, au niveau supérieur du secteur élémentaire et secondaire, une attention significative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'élaboration et le respect d'une orientation commune et enfin, la coordination entre les directions générales pour tous les aspects reliés à l'éducation de l'enfance en difficulté, il s'avérerait essentiel, dans une période de développement et de réorientation des services spéciaux, d'assigner auprès du sous-ministre adjoint du secteur une personne-ressource qualifiée en matière d'éducation spéciale. Oeuvrant dans le domaine de la planification et de l'orientation générale du secteur, cette personne s'assurerait que la clientèle des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ne soit pas oubliée et ne fasse pas l'objet d'une marginalisation dans l'élaboration des politiques d'orientation et de fonctionnement du secteur; elle veillerait à ce que cette clientèle soit prise en charge le plus possible dans le secteur régulier de l'enseignement, moyennant des mesures appropriées, ou qu'elle bénéficie de services spéciaux dans la mesure où elle ne pourrait pas s'intégrer complètement au secteur général de l'enseignement.

Ce conseiller spécial pourrait devenir la personne-ressource en matière de planification et de concertation intersectorielle et même interministérielle, et promouvoir les orientations fondamentales d'une politique d'éducation optimale de l'enfance en difficulté.

6.2.2 LA DECENTRALISATION DE L'ADMINISTRATION EN EDUCATION

6.2.2.1 Aperçu du projet de décentralisation

Le milieu scolaire du Québec se montre, depuis trois ans, fort intéressé par la décentralisation de l'administration dans le domaine de l'éducation. Les commissions scolaires la réclament par la voix de leurs associations représentatives: la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) et la Quebec Association of Protestant School Boards (QAPSB). On souhaite des mesures de décentralisation faisant appel à un partage des responsabilités entre le ministère de l'Education et les commissions scolaires elles-mêmes, suite à des mécanismes de concertation entre ces deux paliers. Ces dernières demandent également de réviser les lois, règlements et directives de façon à les rendre conformes aux exigences d'un système décentralisé et elles insistent sur le respect des responsabilités, droits et pouvoirs qui leur sont conférés par la Loi de l'instruction publique.

Soucieux d'améliorer la qualité de l'éducation, d'assurer la démocratisation de l'enseignement et d'adapter le fonctionnement du système scolaire à un contexte social en pleine évolution, le ministère de l'Education se montre favorable à la décentralisation de l'administration en éducation et il souhaite qu'elle se situe à l'intérieur d'un plan de développement harmonieux, efficace et cohérent. Les intentions du Ministère en matière de décentralisation ont été explicitées dans un document axé sur l'amélioration du mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire public.[24] Le document avance de nombreuses propositions et hypothèses relatives aux aspects suivants de la question: le partage des rôles et responsabilités entre le ministère de l'Education et les commissions scolaires, l'adoption de politiques précises en matière d'activités d'apprentissage et de formation, l'examen de nouvelles méthodes d'évaluation institutionnelle, opérationnelle et sectorielle du système d'enseignement élémentaire et secondaire, l'élargissement des rôles de conseil et de soutien susceptibles d'être joués par le ministère de l'Education aux niveaux provincial et régional, l'accentuation des responsabilités des commissions scolaires en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières.

---

[24] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, Pour consultation, document 1 (Québec, juin 1975), xxi-162 p.

Dans la mesure où l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est concernée, la décentralisation soulève des inquiétudes légitimes. On craint que l'enfance en difficulté, dont l'évolution n'a pas cessé de croître au cours des dix dernières années, soit laissée pour compte ou négligée, faute d'une priorité affirmée et reconnue en sa faveur par les instances centrales et décentralisées. On redoute également que des standards éducatifs de qualité ne puissent être atteints ou respectés, dans l'état actuel des ressources humaines, financières, matérielles, techniques et pédagogiques qui sont consacrées à l'éducation spéciale.

Ainsi le Comité provincial de l'enfance inadaptée attire-t-il l'attention du ministère de l'Education sur la nécessité de mesures préalables à la décentralisation, afin que cette dernière s'accompagne d'une pleine reconnaissance des droits et des besoins de l'enfance en difficulté et d'une amélioration dans la qualité des services éducatifs à leur endroit.

6.2.2.2 La préoccupation de l'enfance en difficulté dans une perspective de décentralisation

Comme opération préalable à toute action de décentralisation susceptible d'affecter directement l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le ministère de l'Education se doit d'adopter et de faire connaître une orientation et des politiques clairement définies en matière d'éducation spéciale et bien intégrées à sa politique éducative.

En second lieu, le ministère devrait élaborer un plan de développement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; à cette fin, il devrait identifier les standards minimaux de qualité des services, lesquels standards devraient présider à l'octroi des ressources humaines, financières, matérielles, techniques et pédagogiques pour l'éducation des enfants en difficulté. De l'avis du Comité, ce sont les commissions scolaires qui ont la responsabilité de prendre en charge l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et de développer des services appropriés, que ces derniers soient généraux ou spécifiques.

En vue de permettre et de garantir l'application et le respect des critères de qualité au niveau des instances décentralisées, le ministère de l'Education doit aider ces dernières à se procurer les ressources minimales requises pour l'encadrement et le fonctionnement appropriés des services destinés à l'enfance en difficulté. S'il y a décentralisation, il faut dans toute commission scolaire, pour fin d'encadrement, une personne responsable des mesures spéciales pour les enfants en difficulté dans les classes régulières et dans les classes ou les écoles spéciales.

Il faut également que le ministère de l'Education accorde une priorité au développement de l'instrumentation aux commissions scolaires pour l'éducation spéciale, comme des guides, des programmes pédagogiques adaptés ou spéciaux, du matériel didactique, des instruments d'évaluation.

Enfin, il faut que les commissions scolaires, pour leur part, retiennent une priorité pour des services adéquats à toute leur clientèle en difficulté et que, pour en faciliter l'adoption et la mise à exécution, elles puissent compter sur la collaboration des associations syndicales et sur les associations de parents.

Dans une perspective de décentralisation de l'administration des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en milieu scolaire, le ministère de l'Education devra apporter des modifications à l'exercice de ses fonctions administratives et favoriser une autonomie plus grande des instances décentralisées, tout en visant à la qualité et à l'efficacité du système d'enseignement.

Par l'intermédiaire d'unités administratives exerçant une action tant sur le plan provincial que sur le plan régional, le ministère devra privilégier des fonctions de recherche et de planification, de détermination des objectifs généraux, de programmation et de coordination, d'évaluation des résultats et enfin, de soutien envers les instances décentralisées. Le ministère de l'Education doit s'assurer que les mesures et que les services spéciaux nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage soient pris en considération dans l'exercice de chacune de ces fonctions.

Ainsi, dans une fonction de recherche et de planification, possiblement renforcés au sein du ministère de l'Education, il faudrait identifier les orientations générales et établir un plan global de développement des ressources humaines, financières et matérielles ayant trait aux services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Par la suite, il faudrait, en premier lieu, procéder à la détermination claire et cohérente des objectifs généraux découlant de l'orientation et du plan global de développement des services pour fin d'éducation spéciale et, en second lieu, à l'élaboration systématique de programmes d'action.

Chargées particulièrement de la coordination interrégionale, les unités administratives centrales devraient cependant déléguer à des unités administratives régionales la coordination des actions propres à chaque région administrative. Cette décentralisation de l'administration permettrait aux commissions scolaires de bénéficier du soutien d'unités administratives proches de leur milieu.

Intéressées aux activités assumées par les instances décentralisées, les unités régionales du ministère de l'Education devraient contribuer à l'adéquation entre les critères ou standards de qualité pour fin d'éducation spéciale et les services offerts par les commissions scolaires, favoriser la coordination des activités, la cohérence et la complémentarité des développements, le regroupement des expertises, et enfin, la concertation entre les instances décentralisées du ministère de l'Education comme entre les établissements du ministère des Affaires sociales et les institutions scolaires. Oeuvrant au niveau de chaque région administrative scolaire, ces unités devraient notamment offrir aux commissions scolaires le soutien et l'assistance dont elles ont besoin et, après consultation auprès des organismes scolaires du milieu, conseiller les unités administratives centrales chargées de l'élaboration et de la mise en application des programmes d'action.

Le fait de confier de telles responsabilités à des unités régionales ne constituerait pas en soi une innovation sans fondement, car à titre d'exemple, la législateur a déjà songé à circonscrire au niveau régional des responsabilités pour l'éducation de l'enfance en difficulté, lors de la création d'un Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

Le ministère de l'Education se devrait d'évaluer les résultats des services offerts à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, surtout dans le cas de programmes et de développements nouveaux, pour les soutenir et les améliorer au besoin, pour juger de la qualité et de la suffisance des ressources offertes et, le cas échéant, pour les réorienter.

Cependant, il ne s'agit pas là de contrôles inutiles et tâtillons. Le ministère de l'Education doit se montrer disponible et vigilant, compétent et efficace en matière d'assistance et de soutien envers les instances décentralisées qui assument des responsabilités d'éducation pour le bénéfice des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

> "A l'intérieur d'un mode de fonctionnement axé sur une plus grande décentralisation, le rôle de soutien du Ministère est appelé à s'accentuer sous tous ses aspects: éducatifs, pédagogiques et administratifs. En effet, on peut prévoir un rôle de soutien accrû du Ministère au niveau de l'élaboration d'instruments d'évaluation et de vérification utiles aux commissions scolaires et aux écoles, la mise à la disposition des commissions scolaires de prévisions démographiques essentielles à leur planification, l'élaboration de guides pédagogiques permettant de mieux transposer les programmes-cadres en programmes institutionnels et plans d'études, l'élaboration de modèles d'organisation interne permettant aux commissions scolaires de mieux adapter leurs structures administratives à leurs besoins, etc..."[25]

Ce rôle de soutien pourrait s'affirmer en particulier par la présence, à l'intérieur de chaque unité régionale, d'au moins une personne qualifiée responsable du dossier de l'éducation spéciale.

---

[25] Québec, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Service général des communications, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec. Pour consultation, document 1 (Québec, juin 1975), p.47.

6.2 LA RESTRUCTURATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION ET L'ADMINISTRATION DES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

RECOMMANDATIONS

57. QU'A L'OCCASION DE SA RESTRUCTURATION ADMINISTRATIVE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION PROCEDE AU PARTAGE FORMEL DES RESPONSABILITES ENTRE LES UNITES ADMINISTRATIVES CONCERNEES PAR L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DE FACON A CE QU'ELLES JOUENT DES ROLES CLAIRS, DISTINCTS ET COMPLEMENTAIRES.

58. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSIGNE DES PERSONNES SPECIALISEES EN ENFANCE INADAPTEE AU SEIN DES UNITES ADMINISTRATIVES FORMEES A L'OCCASION DE LA RESTRUCTURATION DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE; QU'IL FAVORISE LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION ENTRE CES PERSONNES RESPONSABLES DU DOSSIER DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE ET LES RESPONSABLES DES AUTRES DOSSIERS A L'INTERIEUR DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE; QUE CES PERSONNES SOIENT PRIORITAIREMENT PRESENTES AU NIVEAU DE LA DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, MAIS EGALEMENT A CELUI DE LA DIRECTION GENERALE DES RESEAUX, TANT AU NIVEAU CENTRAL QUE REGIONAL, ET AU NIVEAU SUPERIEUR DE LA DIRECTION DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE.

59. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CONFIE AUX BUREAUX REGIONAUX DES RESPONSABILITES FORMELLES EN MATIERE D'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, EN CONFORMITE AVEC SON INTENTION DE DECENTRALISATION OU DE DECONCENTRATION DE L'ADMINISTRATION DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION.

60. QUE POUR FIN D'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LA DECENTRALISATION DE L'ADMINISTRATION SOIT PRECEDEE PAR UNE OPERATION EFFECTUEE SPECIFIQUEMENT EN FONCTION DE L'EDUCATION SPECIALE ET QUI COMPORTERAIT LES ACTIONS SUIVANTES: LA DETERMINATION D'UNE ORIENTATION POUR L'AVENIR, L'ELABORATION D'UN PLAN GLOBAL DE DEVELOPPEMENT DES SERVICES ET ENFIN, L'IDENTIFICATION DES STANDARDS MINIMAUX DE QUALITE QUI DEVRAIENT PRESIDER A L'OCTROI DES RESSOURCES HUMAINES, FINANCIERES, MATERIELLES, TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES;

61. QUE DANS UNE PERSPECTIVE DE DECENTRALISATION DE L'ADMINISTRATION DES SERVICES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION EFFECTUE UN PARTAGE FORMEL DES RESPONSABILITES AVEC LES INSTANCES DECENTRALISEES ET QUE, PAR L'INTERMEDIAIRE D'UNITES ADMINISTRATIVES EXERCANT UNE ACTION SUR LES PLANS PROVINCIAL ET REGIONAL, LE MINISTERE PRIVILEGIE DES FONCTIONS DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION, DE DETERMINATION DES OBJECTIFS GENERAUX, DE PROGRAMMATION ET DE COORDINATION, D'EVALUATION DES RESULTATS ET ENFIN, DE SOUTIEN ENVERS LES INSTANCES DECENTRALISEES, ET CE, POUR ASSURER LES MEILLEURS SERVICES POSSIBLES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

SECTION 6.3

LA CONCERTATION INTERMINISTERIELLE ET LES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

A plusieurs reprises au cours de ce rapport, nous avons signalé des actions communes ou convergentes du ministère de l'Education et du ministère des Affaires sociales, en faveur des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

6.3.1 LES ORIENTATIONS ET LES POLITIQUES

Dès le premier chapitre, nous étions amenés à considérer les clientèles reçues dans les établissements du ministère des Affaires sociales et à rappeler la politique conjointe adoptée en 1966 par les deux ministères, en vue d'ouvrir les écoles publiques aux enfants hébergés dans les institutions d'assistance publique.

Quelques années plus tard, les ministères responsables de clientèles en difficulté constituaient un comité interministériel pour fixer les orientations pour une politique de l'enfance en difficulté. Ce comité, composé de hauts fonctionnaires du ministère de l'Education, du ministère de la Famille et du Bien-Etre social, du ministère de la Santé, du ministère de la Justice et du ministère du Travail, identifiait les ressources interministérielles, la répartition des tâches entre les ministères et leur coordination.

A la suite des travaux du comité, d'autres groupes de travail ont été formés pour des opérations ponctuelles. C'est ainsi, par exemple, que l'examen des problèmes des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire a été confié à un comité conjoint des ministères des Affaires sociales et de l'Education. C'est également à un comité conjoint formé par ces deux ministères qu'a été confié le mandat de préciser les responsabilités respectives des deux ministères et de leurs instances décentralisées, en vue d'établir une politique de scolarisation optimale des enfants reçus dans les établissements relevant du ministère des Affaires sociales.

Ce bref rappel illustre le besoin d'une concertation interministérielle entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales pour l'établissement de politiques cohérentes en matière de services de santé, de services sociaux et de services d'éducation et met en évidence les mécanismes utilisés: groupe de travail, mission, comité interministériel. Les étroites relations entre les besoins et les clientèles que les services relevant de ces deux ministères veulent satisfaire, rendent en effet éminemment souhaitable la formation de semblables groupes de travail dont les discussions conduisent à l'élaboration de politiques conjointes, à la préparation de plans cohérents de développement de ressources humaines et matérielles au service de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi qu'à l'implantation des politiques retenues, par le moyen de missions comme, par exemple, la Mission interministérielle pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales, ou comme la Mission d'intégration des services de santé et des services sociaux.

6.3.2 LES DEFINITIONS, LES CLASSIFICATIONS ET LES CRITERES

Dans le deuxième chapitre, en traitant de la classification, nous avons constaté que les définitions et les classifications utilisées par l'un ou l'autre ministère n'étaient pas nécessairement concordantes pour toutes les clientèles. Nous avons recommandé que les deux ministères se concertent et adoptent une terminologie commune et une macro-classification. La même concertation s'impose tant pour le développement d'instruments compatibles en vue de l'évaluation des enfants comme des services, que pour l'identification d'indicateurs communs de besoins et de développement des ressources. En outre, il serait souhaitable que soient compatibles et déterminés en commun les critères d'admission qui conditionnent l'accès à des ressources spécialisées de l'un ou l'autre ministère, afin d'assurer une plus grande équité dans l'octroi des ressources diversifiées qu'il faut mettre à la disposition de clientèles semblables, quel que soit le réseau qui les accueille.

6.3.3 LES INTERVENTIONS ET LES MESURES SPECIALES EN MATIERE DE SERVICES PEDAGOGIQUES ET PARAPEDAGOGIQUES

En étudiant l'intervention des services pédagogiques dans le réseau public de l'éducation, il est apparu que des interventions spéciales, pratiquement similaires, dans les réseaux de l'Education et des Affaires sociales, s'identifiaient par des termes différents et se présentaient même comme des actes professionnels exigeant une formation spécialisée différente. A l'heure actuelle, la distinction d'usage entre la rééducation et la réadaptation semble souvent confuse, théorique et artificielle, et il devient utile que les deux ministères se concertent afin de préciser quelles interventions et quelles fonctions relèvent de la mission éducative ou de la mission sociale au niveau gouvernemental.

Si l'on considère les priorités qui devraient guider l'allocation des ressources destinées à l'enfant en difficulté, les services d'éducation précoce devraient faire l'objet d'une attention toute particulière dans l'élaboration de projets conjoints des deux ministères, impliquant la collaboration des commissions scolaires. De tels projets devraient permettre les interventions susceptibles de prévenir, à l'âge scolaire, les retards dans le développement pour des clientèles cibles. D'autres clientèles en difficulté réclament aussi des personnels diversifiés de réadaptation et de rééducation pour la correction des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. C'est en particulier le cas des mésadaptés socio-affectifs reçus dans les commissions scolaires et dans les établissements. L'une des recommandations du troisième chapitre précisait la nécessité d'une concertation du ministère de l'Education avec le ministère des Affaires sociales et les commissions scolaires pour identifier les ressources humaines de réadaptation.

Les enfants en difficulté éprouvent un grand besoin de services parapédagogiques en milieu scolaire pour surmonter leurs handicaps et s'intégrer normalement à la vie de l'école. Il revient au ministère des Affaires sociales d'établir, en collaboration avec le ministère de l'Education, les besoins en matière de services de santé et de services sociaux et de déterminer les fonctions et les effectifs adéquats. De plus, ces jeunes auront aussi besoin des ressources provenant des différents ministères pour réussir leur insertion sociale et s'intégrer à une fonction de travail compatible avec leurs aptitudes et leurs intérêts.

6.3.4 UN COMITE INTERMINISTERIEL PERMANENT DE PLANIFICATION ET DE COORDINATION DES RESSOURCES POUR L'ENFANCE EN DIFFICULTE

L'éducation optimale des enfants en difficulté exige donc, à toutes les étapes du développement de la personne, des interventions appropriées mettant en oeuvre des ressources humaines et matérielles relevant principalement du ministère de l'Education et du ministère des Affaires sociales, quoique parfois d'autres ministères soient également impliqués. Pour que les interventions en faveur de cette clientèle aient toute la cohérence désirable, pour que soient évités les recoupements et les duplications de ressources et de services, il est donc nécessaire de créer, par arrêté en conseil, un organisme permanent de concertation entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales, en vue de clarifier et de concilier les politiques et les orientations relatives à l'enfance et à la jeunesse en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de planifier et de coordonner le développement des ressources et des services, en vue d'assurer à cette clientèle commune l'éducation appropriée, la rééducation et la réadaptation nécessaires à son développement optimal.

Ce comité interministériel pourrait effectuer la liaison avec les divers comités conjoints, missions, groupes de travail et comités "ad hoc" des deux ministères, faciliter la cohérence de leurs interventions et assurer à moyen terme le suivi de leurs opérations ponctuelles.

La composition du comité devrait refléter les orientations du mandat: des fonctionnaires des directions de la planification des deux ministères, de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Education et de la Direction de la programmation du ministère des Affaires sociales, et au moins deux autres personnes, l'une venant du réseau des établissements du ministère des Affaires sociales, l'autre, du réseau des commissions scolaires. Le comité devrait également compter au besoin sur des fonctionnaires des autres directions générales ou services: formation des maîtres, relations professionnelles, financement. Pour réaliser son mandat, le comité devrait disposer d'un secrétaire exécutif permanent (un professionnel connaissant bien le secteur) et de ressources humaines et financières équivalentes à deux chercheurs à temps plein, afin de faire effectuer les travaux techniques utiles à son mandat.

L'établissement d'un tel comité de type opérationnel suppose évidemment que l'un et l'autre ministère aient préalablement adopté une politique officielle pour le développement de leurs services à l'enfance en difficulté. En ce qui concerne le ministère de l'Education, le Comité est d'avis que les orientations proposées dans son Rapport peuvent constituer les éléments d'une politique éducative compatible avec les orientations de la politique de normalisation retenue par le ministère des Affaires sociales. Sur cette base, il devient donc possible de planifier et de coordonner les développements de ressources et de services et de concrétiser les politiques communes relatives à l'enfance en difficulté.

6.3 LA CONCERTATION INTERMINISTERIELLE ET LES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

RECOMMANDATION

62. QU'EN VUE D'UNE CONCERTATION EFFICACE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ETABLISSENT UN COMITE INTERMINISTERIEL PERMANENT POUR LA PLANIFICATION ET LA COORDINATION DES RESSOURCES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE;

QU'A L'INTERIEUR DE SON MANDAT, CE COMITE PUISSE:

PROPOSER UNE CLARIFICATION ET DES DEFINITIONS COMPATIBLES DES DIVERSES GRANDES CATEGORIES D'ENFANTS EN DIFFICULTE;

PROPOSER DES INDICATEURS COMPATIBLES DE BESOINS DES ENFANTS (INCIDENCE, PREVALENCE ET DENOMBREMENT DES CLIENTELES);

DETERMINER DES CRITERES MINIMA D'ALLOCATION DES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES POUR LES SERVICES AUX DIVERSES CLIENTELES ET EN DEGAGER LES IMPLICATIONS FINANCIERES;

DEGAGER EGALEMENT LES IMPLICATIONS DE CES CRITERES AU NIVEAU DES SERVICES SOCIAUX ET DE SERVICES DE SANTE EN MILIEU SCOLAIRE ET DE L'ENSEMBLE DES SERVICES PARAPEDAGOGIQUES;

COORDONNER LES PLANS QUINQUENNAUX DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTE;

ELABORER DES STRATEGIES D'ALLOCATION DE RESSOURCES ET DE DEVELOPPEMENT DE SERVICES SELON DES PRIORITES RETENUES CONJOINTEMENT;

QUE LA COMPOSITION DU COMITE REFLETE LES ORIENTATIONS DU MANDAT; QUE DES FONCTIONNAIRES DES DEUX MINISTERES EN FASSENT PARTIE, DE MEME QUE DES REPRESENTANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES ET D'ETABLISSEMENTS; QU'UN SECRETAIRE EXECUTIF PERMANENT LUI SOIT AFFECTE ET QU'IL DISPOSE DES RESSOURCES HUMAINES OU FINANCIERES REQUISES POUR EFFECTUER LES TRAVAUX TECHNIQUES UTILES A SON MANDAT.

CONCLUSION

Au sein du ministère de l'Education, la préoccupation de l'enfance en difficulté repose actuellement sur le Service de l'enfance inadaptée, à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

A partir des documents émanant du Ministère ou du Service, le Comité a constaté que d'importants projets annoncés par le service depuis quelque cinq ans continuent de faire l'objet de l'attente du milieu scolaire.

La définition d'une politique officielle en matière d'éducation pour les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'impose avec une particulière urgence, si l'on considère que cette politique conditionne l'orientation à donner au développement des services éducatifs et à la formation des maîtres. Une telle politique devrait s'accompagner d'un ensemble de mesures concrètes pour en faciliter l'application. C'est ainsi que, dans une perspective d'intégration de l'enfant en difficulté dans le milieu le plus normal possible, il importe de sensibiliser le milieu scolaire tout entier et de lui fournir une instrumentation adaptée aux besoins nouveaux. Il faut également hâter la parution et la diffusion de programmes et de guides méthodologiques officiellement reconnus pour toutes les clientèles qui nécessitent vraiment une instrumentation spécifique, tels, par exemple, les déficients mentaux moyens.

Pour atteindre ces objectifs, la présence de personnes spécialisées en enfance inadaptée est évidemment indispensable au niveau de l'instance centrale comme au niveau des instances décentralisées, et à l'intérieur de chacun des secteurs administratifs, des directions et des services directement concernés par le développement pédagogique et l'organisation scolaire. Il importe de ne pas concentrer sur une seule équipe spécialisée en enfance inadaptée, ou sur un seul service, toute la responsabilité de la planification, de l'organisation et de l'administration en matière de mesures spéciales à l'enfance en difficulté. C'est là une responsabilité particulière qui doit s'intégrer à la responsabilité plus large de chaque unité administrative, de sorte que la préoccupation des besoins spécifiques à de tels enfants et à de tels adolescents ne soit jamais absente lorsque se définissent les besoins généraux de la clientèle scolaire et que se planifient, se décident ou s'administrent les programmes du ministère de l'Education.

Les mesures que nous avons suggérées concourent à une telle prise en charge au niveau du ministère de l'Education et visent, en plus, à faciliter, par le moyen d'un comité interministériel permanent, la cohérence et l'efficacité des politiques et des programmes des deux ministères le plus directement associés à la distribution des services d'éducation, de rééducation et de réadaptation à l'enfance en difficulté.

CHAPITRE 6

L'INTERVENTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION

RECOMMANDATIONS

6.1 LES RESPONSABILITES DU MINISTERE DE L'EDUCATION A L'EGARD DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE

56. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION REEVALUE, EN CONCERTATION AVEC LES COMMISSIONS SCOLAIRES, LA PERTINENCE ET L'URGENCE DES PROJETS IDENTIFIES PAR LE SERVICE DE L'ENFANCE INADAPTEE DEPUIS LES CINQ DERNIERES ANNEES; QU'IL FIXE LES PRIORITES, ADOPTE UN ECHEANCIER REALISTE ET ACCORDE LES RESSOURCES NECESSAIRES EN VUE DE METTRE A LA DISPOSITION DES COMMISSIONS SCOLAIRES, DANS LES PLUS BREFS DELAIS, LES INSTRUMENTS REQUIS POUR L'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE.

6.2 LA RESTRUCTURATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION ET L'ADMINISTRATION DES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

57. QU'A L'OCCASION DE SA RESTRUCTURATION ADMINISTRATIVE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION PROCEDE AU PARTAGE FORMEL DES RESPONSABILITES ENTRE LES UNITES ADMINISTRATIVES CONCERNEES PAR L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DE FACON A CE QU'ELLES JOUENT DES ROLES CLAIRS, DISTINCTS ET COMPLEMENTAIRES.

58. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION ASSIGNE DES PERSONNES SPECIALISEES EN ENFANCE INADAPTEE AU SEIN DES UNITES ADMINISTRATIVES FORMEES A L'OCCASION DE LA RESTRUCTURATION DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE; QU'IL FAVORISE LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION ENTRE CES PERSONNES RESPONSABLES DU DOSSIER DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE ET LES RESPONSABLES DES AUTRES DOSSIERS A L'INTERIEUR DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE; QUE CES PERSONNES SOIENT PRIORITAIREMENT PRESENTES AU NIVEAU DE LA DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, MAIS EGALEMENT A CELUI DE LA DIRECTION GENERALE DES RESEAUX, TANT AU NIVEAU CENTRAL QUE REGIONAL, ET AU NIVEAU SUPERIEUR DE LA DIRECTION DU SECTEUR ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE.

59. QUE LE MINISTERE DE L'EDUCATION CONFIE AUX BUREAUX REGIONAUX DES RESPONSABILITES FORMELLES EN MATIERE D'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, EN CONFORMITE AVEC SON INTENTION DE DECENTRALISATION OU DE DECONCENTRATION DE L'ADMINISTRATION DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION.

60. QUE POUR FIN D'EDUCATION DES ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LA DECENTRALISATION DE L'ADMINISTRATION SOIT PRECEDEE PAR UNE OPERATION EFFECTUEE SPECIFIQUEMENT EN FONCTION DE L'EDUCATION SPECIALE ET QUI COMPORTERAIT LES ACTIONS SUIVANTES: LA DETERMINATION D'UNE ORIENTATION POUR L'AVENIR, L'ELABORATION D'UN PLAN GLOBAL DE DEVELOPPEMENT DES SERVICES ET ENFIN, L'IDENTIFICATION DES STANDARDS MINIMAUX DE QUALITE QUI DEVRAIENT PRESIDER A L'OCTROI DES RESSOURCES HUMAINES, FINANCIERES, MATERIELLES, TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES;

61. QUE DANS UNE PERSPECTIVE DE DECENTRALISATION DE L'ADMINISTRATION DES SERVICES DESTINES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION EFFECTUE UN PARTAGE FORMEL DES RESPONSABILITES AVEC LES INSTANCES DECENTRALISEES ET QUE, PAR L'INTERMEDIAIRE D'UNITES ADMINISTRATIVES EXERCANT UNE ACTION SUR LES PLANS PROVINCIAL ET REGIONAL, LE MINISTERE PRIVILEGIE DES FONCTIONS DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION, DE DEERMINATION DES OBJECTIFS GENERAUX, DE PROGRAMMATION ET DE COORDINATION, D'EVALUATION DES RESULTATS ET ENFIN, DE SOUTIEN ENVERS LES INSTANCES DECENTRALISEES, ET CE, POUR ASSURER LES MEILLEURS SERVICES POSSIBLES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

6.3 LA CONCERTATION INTERMINISTERIELLE ET LES SERVICES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE

62. QU'EN VUE D'UNE CONCERTATION EFFICACE, LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES ETABLISSENT UN COMITE INTERMINISTERIEL PERMANENT POUR LA PLANIFICATION ET LA COORDINATION DES RESSOURCES A L'ENFANCE EN DIFFICULTE;

QU'A L'INTERIEUR DE SON MANDAT, CE COMITE PUISSE:

- PROPOSER UNE CLARIFICATION ET DES DEFINITIONS COMPATIBLES DES DIVERSES GRANDES CATEGORIES D'ENFANTS EN DIFFICULTE;
- PROPOSER DES INDICATEURS COMPATIBLES DE BESOINS DES ENFANTS (INCIDENCE, PREVALENCE ET DENOMBREMENT DES CLIENTELES);

- DETERMINER DES CRITERES MINIMA D'ALLOCATION DES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES POUR LES SERVICES AUX DIVERSES CLIENTELES ET EN DEGAGER LES IMPLICATIONS FINANCIERES;

- DEGAGER EGALEMENT LES IMPLICATIONS DE CES CRITERES AU NIVEAU DES SERVICES SOCIAUX ET DES SERVICES DE SANTE EN MILIEU SCOLAIRE ET DE L'ENSEMBLE DES SERVICES PARA-PEDAGOGIQUES;

- COORDONNER LES PLANS QUINQUENNAUX DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTE;

- ELABORER DES STRATEGIES D'ALLOCATION DE RESSOURCES ET DE DEVELOPPEMENT DE SERVICES SELON DES PRIORITES RETENUES CONJOINTEMENT;

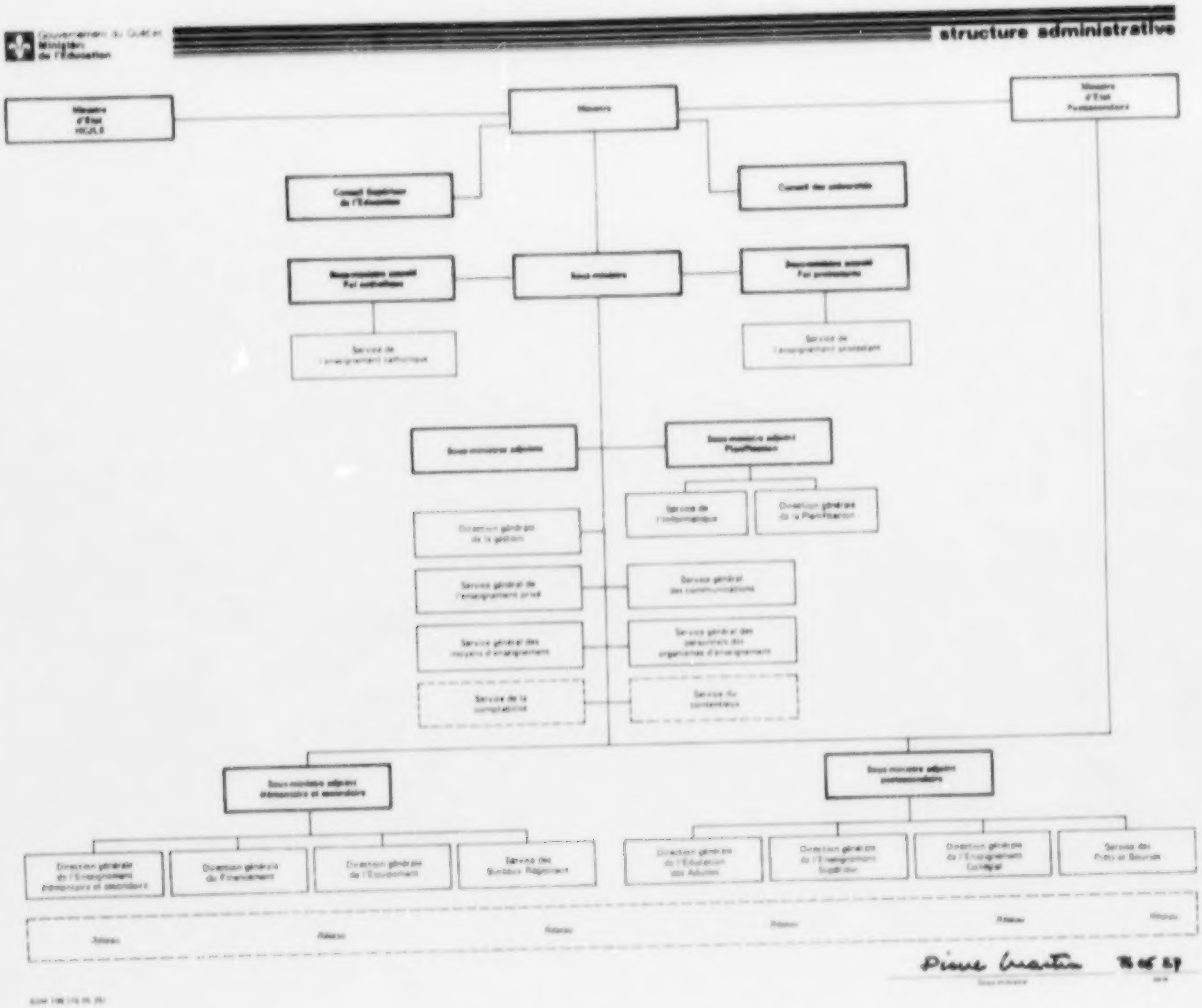
QUE LA COMPOSITION DU COMITE REFLETE LES ORIENTATION DU MANDAT: QUE DES FONCTIONNAIRES DES DEUX MINISTERES EN FASSENT PARTIE, DE MEME QUE DES REPRESENTANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES ET D'ETABLISSEMENTS; QU'UN SECRETAIRE EXECUTIF PERMANENT LUI SOIT AFFECTE ET QU'IL DISPOSE DES RESSOURCES HUMAINES OU FINANCIERES REQUISES POUR EFFECTUER LES TRAVAUX TECHNIQUES UTILES A SON MANDAT.

ANNEXE AU CHAPITRE 6

ANNEXE 6.1

TABLEAU 6.1

ORGANIGRAMME DU MINISTERE DE L'EDUCATION
POUR L'ANNEE 1975-76


Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
structure administrative
Ministre d'État HCJLS
Ministre
Ministre d'État Postsecondaire
Conseil supérieur de l'Éducation
Conseil des universités
Sous-ministre associé Foi catholique
Sous-ministre
Sous-ministre associé Foi protestante
Service de l'enseignement catholique
Service de l'enseignement protestant
Sous-ministres adjoints
Sous-ministre adjoint Planification
Service de l'informatique
Direction générale de la Planification
Direction générale de la gestion
Service général de l'enseignement privé
Service général des communications
Service général des moyens d'enseignement
Service général des personnels des organismes d'enseignement
Service de la comptabilité
Service du contentieux
Sous-ministre adjoint élémentaire et secondaire
Sous-ministre adjoint postsecondaire
Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire
Direction générale du Financement
Direction générale de l'Équipement
Service des Bureaux Régionaux
Direction générale de l'Éducation des Adultes
Direction générale de l'Enseignement Supérieur
Direction générale de l'Enseignement Collégial
Service des Prêts et Bourses
Réseau
Réseau
Réseau
Réseau
Réseau
Réseau
Pierre Martin 75 05 27
Sous-ministre
date